Laufende Nummer	Anstalt	Stiftungsjahr	Zöglinge am 1. Januar 1898		Zöglinge nach der Bildungsfähigkeit; es werden			Angestellte	
			männlich	weiblich	unterrichtet	nur verpflegt	nur beschäftigt	männlich	weiblich
1	Alsterdorf . . .	(1850) 1863	333	241	121	187	266	63	55
2	Attl	—	—	—	—	—	—	—	—
3	Bischweiler (aus 1895) . . .	1876	95	62	52	42	63	11	17
4	Blasewitz (aus 1895)	1874	11	1	10	2	—	3	—
5	Bremen . . .	1898	—	—	—	—	—	—	—
6	Brückberg . .	1892	169	7	139	25	12	10	25
7	Burgkundstadt .	1895	—	26	8	10	8	—	9
8	Cloppenburg . .	1887	21	17	38	—	54	—	?
9	Dalldorf . . .	1881	119	67	186	—	—	15	22
10	Darmstadt . .	1869	96	53	100	28	6	9	22
11	Dessau	1888	29	26	38	14	6	4	8
12	Deybach . . .	(1869) 1889	—	155	44	111		2	23
13	Dresden . . .	1873	42	18	50	10	—	21	
14	Ecksberg . . .	1852	110	88	50	148		72	
15	Neu-Erkerode .	1868	144	128	46	93	179	22	26
16	Gemünden . .	1882	80	36	58	31	27	3	11
17	M.-Gladbach . .	1859	181	—	84	39	58	22	—
18	Grofshennersdorf	1846	243	—	162	29	52	22	10
19	Gotha	(1889) 1898	20		—	—	—	—	—
20	Hasserode . . .	1861	—	40	15	10	15	—	5
21	Heggbach . . .	1887	43	54	—	97	—	1	30
22	Herthen . . .	1879	194	202	50	346		54	
23	Himmelkron . .	1892	—	130	36	42	52	2	15
24	Holnstein . . .	1881	—	76	18	—	58	—	11
25	Huttrop . . .	1884	215	127	175	112	55	10	39
26	Idstein	1888	58	45	75	—	28	10	14
27	Kattowitz . . .	1894	72	44	83	5	31	6	8

Zeitschrift fur Philosophie und Padagogik

Digitized by Google

LIBRARY
OF THE
UNIVERSITY OF CALIFORNIA.

Class

itized by Google

Digitized by Google

Digitized by Google

Zeitschrift

für

Philosophie und Pädagogik

VII

Digitized by Google

Zeitschrift

für

Philosophie und Pädagogik

Herausgegeben

von

O. Flügel
Wansleben b. Halle

und

W. Rein
Jena

Siebenter Jahrgang

LIBRARY
OF THE
UNIVERSITY
OF
CALIFORNIA

Langensalza
Verlag von Hermann Beyer & Söhne
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler
1900

Digitized by Google

Digitized by Google

Inhalt

Aufsätze Seite

Felsch, Die Psychologie bei Herbart und Wundt mit Berücksichtigung der von Ziehen gegen die Herbartsche Psychologie gemachten Einwendungen 193. 272. 365. 452

Flügel, Die Bedeutung der Metaphysik Herbarts für die Gegenwart 99. 177. 257. 353. 433

Maurenbrecher, Die Bedeutung einer gesteigerten Volksbildung für die wirtschaftliche Entwicklung des Volkes 403

Tews, Heilpädagogische Anstalten 25

Thrändorf, Theologie und Religionsunterricht 205

Zillig, Zur Frage der ethischen Wertschätzung 1. 114

Zillig, Zur Theorie des Lehrplans 295. 384. 463

Mitteilungen

Das »University Extension System« in Deutschland 41

Aus der pädagogischen Sektion der 45. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner in Bremen II 46

Die Bedeutung einer gesteigerten Volksbildung für die wirtschaftliche Entwicklung unseres Volkes 57

Die Lehrerinnen an den höheren Mädchenschulen 57

Psychologische Methoden 58

Evangelisches Volkslexikon 60

Bilderschmuck in den Schulen 61

Versammlungen im Jahre 1900 62

Friedrich Krönlein † 144

Preis-Ausschreiben 147

Über Extemporalien 149

Die Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte 149

Ferienkurse in Jena 150

Die Vorbildung der Universitätslehrer und das Verhältnis der Universität zur Ausbildung der übrigen Lehrer 151

201423

Digitized by Google

Seite

Gedächtnisuntersuchungen an Schülern 156
Tabellar. Übersicht über die fortbildungspflichtige Jugend 157
Die neueren Sprachen 234
Schulreisen in Dänemark 237
Blätter für Volksbibliotheken und Lesehallen 239
Pfingstversammlungen 1900 239
XXXII. Hauptversammlung des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik . . 310
Bericht über die neunte Hauptversammlung des Verbandes der Deutschen Neuphilologischen Lehrerschaft 318
Etwas Turnstatistik 322
Liste der pädagog. Kongresse in Paris, Sommer 1900 326
Und die Schule verlangt — .. auch das Wort! 326
Die Ergebnisse der University-Extension in England 327
Das deutsche Landeserziehungsheim in Ilsenburg 327
Aus der Amerikanisch-Pädagogischen Litteratur 413
Stand der gemischten Mittelschulen des Herzogtums Oldenburg. um Ostern 1900 422
Schulausflug der Quinta eines englischen Mädchengymnasiums 488
Vorlesungen für Volksschullehrer im Winter 1900 bis 1901 in Jena . . . 490
Achte Herbstversammlung des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, Bezirk Magdeburg-Anhalt 490
Von der schleswig-holstein. Lehrerversammlung 494
Die Mittelschulen in den Verhandlungen des letzten bayerischen Landtages . 498
Dörpfelds gesammelte Schriften 502

Besprechungen

Anger, Iphigenie in Delphi 168
Arjuna, Der neue Kurs im Unterrichtswesen 249
Bender, Mythologie und Metaphysik 162
Bernheim, Geschichtsunterricht und Geschichtswissenschaft im Verhältnis zur kultur- und sozialgeschichtlichen Bewegung unseres Jahrhunderts . . 90
Bericht der höheren Mädchenschule zu Silkeborg in Dänemark (Th. Langs Skole) über die Jahre 1896—1899 428
Biedermann, Zeit- und Lebensfragen aus dem Gebiet der Moral 65
Bilderbogen für Schule und Haus 88
Bodnár, Mikrokosmus 243
Bohl, Staatsmoral und Staatspädagogik 329
Braasch, Wie bringt man einen Schüler durchs Gymnasium, ohne dafs er »sitzen bleibt« oder sich überanstrengt? 513
Dahle, Das Leben nach dem Tode und die Zukunft des Reiches Gottes . . 163
Deutschthümler, Über Schopenhauer zu Kant 163
Gerstung, Glaubensbekenntnis eines Bienenvaters 158
Grimm, Das Problem Friedrich Nietzsches 63

Digitized by Google

Seite
Guiffrida, Pedagogia elementare 167
von Hartmann, Ethische Studien 503
Hemprich, Grundzüge eines Lehrplans für die evangelische Erziehungsschule 169
Henne am Rhin, Kulturgeschichte d. deutschen Volkes 173
Henke, Schulreform und Stenographie 510
Hinter der Mauer, Beiträge zur Schulreform mit besond. Berücksichtigung des Gymnasialunterrichts 88
Höfer, Heinrich Schaumberger 86
Keferstein, Die Bedeutung einer gesteigerten Volksbildung für die wirtschaftliche Entwicklung unseres Volkes 246
Klingemann, Buddhismus. Pessimismus und moderne Weltanschauung . . . 507
Kölzsch, Das Volksschulrechnen nach seiner geschichtlichen Entwicklung von der frühesten Vorzeit bis zur Gegenwart in Einzel- und Gruppenbildern 247
Kutzen, Das deutsche Land in seinen charakteristischen Zügen und seinen Beziehungen zu Geschichte und Leben der Menschen 245
Kühns botanischer Taschenbilderbogen für den Spaziergang 83
von Lade, Ein Wort zur Schulfrage Dahn, Das herrschende Schulsystem und die nationale Schulreform 427
Lassar-Cohn, Einführung in die Chemie 507
Lässer, Der Lehrplan für den Unterricht in der ländlichen Fortbildungsschule 81
Lehmann, Aberglaube und Zauberei von den ältesten Zeiten an bis in die Gegenwart 328
Lüdemann, Die Vorherrschaft des Geistes 162
Lüer, Die Volksschulerziehung im Zeitalter der Sozialreform, sozialpädagogische Studien 514
Mainzer, Über Schülerausflüge 170
Materialistische Weltanschauung eines Nichtgelehrten 74
Mayer, Das christliche Gottvertrauen und der Glaube an Christus 426
Müller, System der Philosophie 241
Müller, Protestantismus und deutsches Volkstum 425
Nerrlich, Ein Nachwort zum Dogma vom klassischen Altertum 164
Neumann-Strehla, Deutschlands Helden in Krieg und Frieden 250
Pädagogische Abhandlungen, Heft 47 u. 48 89
Petronievics, Prinzipien der Erkenntnislehre 424
Preisaufgabe 252
de Raaf, Die Elemente der Psychologie 240
Salits, Darstellung und Kritik der kantischen Lehre von der Willensfreiheit mit einem geschichtlichen Rückblick auf das Freiheitsproblem . . . 75
Scherer u. Eckert, Zeichnen und Handfertigkeit 172
Schlee, Übersicht über die Statistik der Abiturienten von den preußischen Vollanstalten etc. in den Jahren 1867—1896 87
Schmidt, Zur Reform der klassischen Studien auf Gymnasien 249

Digitized by Google

Seite

Schmidt, Realistische Stoffe im humanistischen Unterricht 513
Schneider, Durch Wissen zum Glauben 505
Selbstanzeige 249
Springer, Der Knaben-Handarbeitsunterricht im Anschlusse an den Zeichen- und Raumlehreunterricht der Schule 171
Stendal, Die Schularztfrage 85
Tischendorf und Marquard, Präparationen für den Unterricht an einfachen Fortbildungsschulen 515
Uhde, Am Grabe der Mediceer. Florentiner Briefe über deutsche Kultur . . 90
Wartenberg, Kants Theorie der Kausalität mit besonderer Berücksichtigung der Grundprinzipien seiner Theorie der Erfahrung 78
Wenzel, Gemeinschaft und Persönlichkeit in Zusammenhang mit den Grundzügen geistigen Lebens 161
Werner, Die Menschheit 163
Wohlrabe, Der Lehrer in der Litteratur 517
Zeitschrift für Zeichen- und Kunstunterricht 81
Ziehen, Kunstgeschichtliches Anschauungsmaterial zu Lessings Laokoon . . 511
Zusammenhang der elektromagnetischen Theorie des Lichts mit den bisher hierfür mafsgebenden und benachbarten Disziplinen 66

Digitized by Google

AUFSÄTZE

LIBRARY OF THE UNIVERSITY OF CALIFORNIA

Zur Frage der ethischen Wertschätzung

mit Bezugnahme auf die Schrift von Dr. Felix Krüger: Der Begriff des absolut Wertvollen als Grundbegriff der Moralphilosophie[1])

Von

Peter Zillig in Würzburg

Einleitung

Von allen Überlegungen, die der Mensch anzustellen im stande ist, erscheint als die wichtigste diejenige nach dem Zweck seines Lebens. Gleichwohl begegnen wir bei den allermeisten Menschen gerade im Punkte des ernsten Nachdenkens über unsere wahre Bestimmung grofser Gleichgiltigkeit. Um Speise und Trank, um Kleid und Obdach und dergleichen Dinge sorgen sich Ungezählte vom Morgen bis zum Abend, aber um das Eine Notwendige, um die richtige, gewisse Antwort auf die Frage nach der menschlichen Berufung, kümmern sie sich nicht. Selbst die Wissenschaft, die Philosophie, die doch, der Meinung nach, ihre vornehmste Aufgabe in der Erkenntnis des menschlichen Daseinszweckes erblicken sollte, befafst sich, nach dem Zeugnis ihrer Geschichte, weit lieber mit andern Fragen als mit der Frage nach unserer Bestimmung. Woher mag das kommen? Bei der Masse rührt die Gleichgiltigkeit gegen das Nachdenken über den menschlichen Lebenszweck ohne Zweifel daher, dafs ihre Aufmerksamkeit durch die Befriedigung der nächsten Bedürfnisse völlig in Anspruch genommen wird. Dafs aber selbst die Philosophie der Frage nach der Bestimmung des Menschen häufig aus dem Weg gegangen und noch geht, hat vielleicht seinen letzten Grund in der Natur dieser Frage selbst. — Die Gegenwart verrät jedoch eine zunehmende Teilnahme für die Aufwerfung ethischer Fragen. Es geht durch unsere Zeit eine an Stärke ersichtlich wachsende Empfindung

[1]) Leipzig, Druck und Verlag von B. G. Teubner, 1898.

Digitized by Google

des Ungenügens an dem, was den hungernden Gemütern als Nahrung gewöhnlich dargeboten wird, ein nicht selten tiefes Sehnen nach Erlösung vom Druck nicht allein der leiblichen, sondern auch der Herzensnot. Die Schrift, von der im folgenden die Rede sein soll, möchte ich als eine Erscheinung bezeichnen, welche mit dafür Zeugnis ablegt, dafs da und dort sich ein ernstes, aufrichtiges Streben kundgiebt, auch aus dem sittlichen Elend der Gegenwart herauszukommen.

Der Verfasser, Herr Dr. Felix Krüger, sucht den Begriff des absolut Wertvollen als Grundbegriff der Moralphilosophie nachzuweisen. Seine Absicht ist somit auf nichts geringeres als auf die Grundlegung der Moralphilosophie gerichtet. Eine Schrift mit solcher bedeutungsvollen Aufgabe erheischt die ernstlichste Beachtung insbesondere von seiten aller Erziehenden. Denn der Begriff des absolut Wertvollen bildet auch die Grundlage für das Gebäude der Pädagogik als Wissenschaft. Die Schrift hat aber um so mehr Anspruch darauf, gerade von den Erziehenden durchgeprüft zu werden, als sie den Begriff des absolut Wertvollen auf einem ganz anderen Wege zu gewinnen sucht, als der ist, welchen die besten deutschen Philosophen in der Ethik als allein gangbar erachtet haben. Es wird sich noch zeigen, dafs der neue Weg von tief greifendem Einflufs auf das Hauptergebnis der Untersuchung gewesen ist. Sollte er sich wirklich als der wissenschaftlich allein richtige bestätigen, so würde dies für viele, wenn nicht die meisten Erziehenden bedeuten, sich in ihren ethischen Überzeugungen einfach umzudenken. Zu alledem kommt noch, dafs die Schrift im Verlauf ihrer Darlegungen überhaupt auf viele wichtige Erwägungen hinführt. Darum ist es gewifs gerechtfertigt, wenn an dieser, der Philosophie und Pädagogik gewidmeten Stätte auf ihren Inhalt eingegangen wird.

I

Der Inhalt der Schrift

In der Übersicht bietet die Schrift das Folgende dar: eine Einleitung weist auf das ethische Grundproblem hin und setzt sich bereits vornehmlich mit dem Sozialutilitarismus auseinander. Das 1. Kapitel beschäftigt sich sodann mit Kants Ablehnung einer psychologischen Begründung der Ethik, das 2. Kapitel mit dem Gegensatz der Kantischen Moralphilosophie gegen den ethischen Eudämonismus. Mit dem 3. Kapitel hebt der selbständige Versuch des Verfassers an, die Grundfrage der Moral wissenschaftlich zu beantworten, zunächst durch eine psychologische Analyse der Wertthatsache. Es werden dann die

Digitized by Google

Wertungen in ihrem Verhältnis zu den Gefühlen und Strebungen, dann Wertung und Werturteil untersucht. Das 4. Kapitel geht auf das absolut Wertvolle als Prinzip der moralischen Beurteilung ein. Es ist wie das umfänglich gröfste, so das inhaltlich reichste und bedeutsamste Kapitel — der Kern der ganzen Schrift. Ein Anhang dazu beleuchtet das gewonnene Resultat dadurch, dafs eine andere neuere Theorie des absolut Wertvollen ihm gegenübergestellt wird. — Mit einer Besinnung auf Kant beginnen die eigentlichen Untersuchungen und mit einer Besinnung auf Kant schliefsen die überall zu ernstem Nachdenken anregenden Ausführungen der Schrift.

Nachdem der Inhalt im grofsen und ganzen angegeben, soll er auch im einzelnen in den kennzeichnenden Stellen vor die Augen gebracht werden. Gegen den Sozialutilitarismus wird geltend gemacht: »Das Unzureichende dieses Moralprinzips tritt ... schon durch eine genaue Betrachtung der wirtschaftlichen Thatsachen zu Tage.« ... »Aber die Hauptsache ist, dafs das Prinzip moraltheoretisch in keiner Weise genügen kann.« (S. 2.) ... Mit dem prinzipiellen Verzicht darauf, »einen absoluten Verpflichtungsgrund oder ein unbedingt giltiges Prinzip der moralischen Beurteilung zu suchen«, giebt »die Ethik sich als solche selbst« auf ... »Prinzipiell erklärt man sich neuerdings fast allgemein für einen ausnahmslosen ethischen Relativismus. Es bleibt dabei ... nur das Eine unverständlich, dafs man trotzdem noch von Moral und moralischen Werten redet.« (S. 3.) »Die Vertreter des Sozialutilitarismus ... suchen insbesondere auf psychologischem Wege den ethischen Problemen beizukommen. ... Aber die Utilitaristen gehen nicht weit genug in der psychologischen Analyse (S. 4.) ... Sollten nicht die sogenannten »spekulativen« Ethiker, die man heute so geringschätzig behandelt, sollten nicht z. B. die Philosophen des deutschen Idealismus zuweilen schon weiter geblickt haben? ... Vor allem: sie hatten den Mut der letzten Fragen, der prinzipiellen Problemstellung« ... (S. 5.) — Diese Abkehr von der Modeethik, der mit einem Anflug feiner Ironie ihre völlige Unzulänglichkeit für Sittlichkeit und sittliche Beurteilung vorgehalten wird, erweckt bereits ein gutes Vertrauen zur Schrift. Ist es doch stets ein Zeugnis von reiner Absicht und grofser Unbefangenheit, wenn allgemeinem Dafürhalten entgegen als Wissenschaft angesehene Lehren in ihrer Irrtümlichkeit erkannt und mutvoll zurückgewiesen werden.

Im Kapitel über Kants Ablehnung einer psychologischen Begründung der Ethik wird eingangs hervorgehoben, dafs ‚bei moralphilosophischen Untersuchungen vor allem zu der prinzipiellen Frage Stellung zu nehmen sei: mit welchen Mitteln die Moral wissen-

Digitized by Google

schaftlich zu bearbeiten sei, welche Methode insbesondere die ethische Prinzipienlehre »zu befolgen habe. Kant — heifst es dann weiter — hat ... namentlich die empirische Psychologie als unfähig zur Begründung der Ethik mit Entschiedenheit abgewiesen«. (S. 8.) ... Aber — wird eingewendet —« die synthetischen Funktionen des Geistes auf denen alle Giltigkeit von Urteilen beruht, sind auf keinem anderen Wege aufzufinden, als die sogenannten psychischen Elemente und deren Relationen.« (S. 9.) ... »Der einfache Satz, dafs rot von blau verschieden ist, oder der, dafs die Tonqualitäten (im Sinne der Tonhöhe) eine eindimensionale Mannigfaltigkeit bilden, dafs in dieser Reihe das c dem e näher liegt als dem h, ... sind genau so gut »synthetische Urteile a priori«, wie die der transzendentalen Analytik« (Kants). »Sie sind synthetisch, weil sie nicht durch Definition von Begriffen gewonnen werden können — es handelt sich darin um undefinierbare und nur unmittelbar zu erlebende Bewufstseinsthatsachen —; und sie gelten unbedingt für alle Erfahrung. Trotzdem wird niemand bestreiten, dafs diese Urteile lediglich durch Erfahrung gewonnen werden können. Alles Apriorische ist für Kant gleichbedeutend mit einem nicht weiter Analysierbaren. Und mit Recht bemerkt dazu ein Vertreter der modernen Psychologie (Stumpf): »Auch diese Negation der Analysierbarkeit ist eine psychologische Behauptung; und sie ist so wenig selbstverständlich, dafs sie von den meisten Vertretern der Psychologie und Physiologie in Hinsicht des Raumes für irrig gehalten wird.« (S. 10.) ... Es läfst sich der Nachweis führen, dafs alle Mängel dieses Moralsystems (Kants) auf Unzulänglichkeiten der psychologischen Analyse beruhen, und dafs sein wissenschaftlich wertvoller Kern in psychologischen Einsichten besteht.« (S. 10/11.) Kant war der Ansicht, »Erfahrung könne nicht zu notwendigen und allgemeingiltigen Urteilen führen. Diese Anschauung beruht nun lediglich auf einer zu engen Fassung des Begriffs Erfahrung.« (S. 11.) ... »Unbedingte Giltigkeit haben neben den analytischen Urteilen, die in der bloßen Zergliederung oder Definition eines Begriffes bestehen, nur die synthetischen a priori, d. h. diejenigen Urteile, die sich auf die subjektiven Bedingungen aller Urteile überhaupt beziehen. Aber auch diese synthetischen Urteile von absoluter Giltigkeit entstammen lediglich der Erfahrung. Sie gelten absolut, d. h. für alle Erfahrung, weil durch die subjektive Gesetzmäfsigkeit, die sie aussagen, Erfahrung (einer bestimmten Art) allein möglich ist. Aber sie selbst sind erst möglich dadurch, dafs jene Erfahrungen wirklich gegeben waren. Der Blinde kann niemals zu den synthetischen Urteilen a priori, die dem Sehenden möglich sind, ge-

Digitized by Google

langen. ... Wer das Denken nicht aus eigener Erfahrung kennt, für den giebt es auch keine Denkgesetze und Denkformen.« (S. 11/12.) ... »Der tiefe Ernst, mit dem (Kant) den ethischen Problemen gegenüberstand, legte es ihm von Anfang an nahe, das Sittliche aus aller empirischen Bedingtheit herauszuheben und jenseits derselben den realen Ursprung der Moralität zu suchen, wie auch die Sanktion des Sittengesetzes aus dem im transcendenten Sinne des Wortes »Unbedingten« herzuleiten. Hierfür war besonders eine Voraussetzung entscheidend: dafs nämlich die moralische Verantwortlichkeit nur unter der Annahme der transcendentalen Freiheit könne aufrecht erhalten werden; und diese Annahme bedeutete eine Überschreitung aller Erfahrungsgrenzen.« ... Durch die Berufung auf eine transempirische Kausalität der menschlichen Handlungen wird aber die Frage der moralischen Zurechnung »erst recht kompliziert, ja geradezu unlösbar.« (S. 13/14.) ... »Zuweilen ist (Kant) das Sittengesetz ein Prinzip der moralischen Beurteilung« ... sehr häufig aber versteht er unter dem obersten Prinzip der Sittlichkeit »vielmehr ein Prinzip des Handelns.« ... »Thatsächlich ist ein Wollen, das nicht aus einer Lusterwartung oder Wertung entspränge, ein Wollen, dessen einziges Motiv die Vorstellung eines Gesetzes wäre, in keiner Erfahrung gegeben; ... alle psychologische Erfahrung widerstreitet der Möglichkeit eines in diesem Sinne »reinen Willens« (S. 15.) ... Kant bekennt: »Wie ein Gesetz für sich und unmittelbar Bestimmungsgrund des Willens sein könne (welches doch das Wesentliche aller Moral ist), das ist ein für die menschliche Vernunft unauflösliches Problem.« »Deshalb führt er, ziemlich unvermittelt, den Begriff der Achtung fürs moralische Gesetz« ein. ... Diese »einzige und zugleich unbezweifelte moralische Triebfeder« soll durch reine Vernunft »unmittelbar praktisch gewirkt« und von allen empirischen Triebfedern toto genere verschieden sein. Hier unterscheidet sich die Kantische Ethik ... »sehr wenig von den alten moralsense-Theorieen.« (S. 16/17.) ... »Die mangelhafte Unterscheidung zwischen moralischer Theorie und Praxis tritt besonders deutlich in der bei Kant öfter wiederkehrenden Bemerkung hervor, empirische Zuthaten »zum Prinzip der Sittlichkeit« seien »nicht allein dazu ganz untauglich, sondern der Lauterkeit der Sitten selbst höchst nachteilig.« (S. 17.) ... »Oft scheint es geradezu, als ob Kant einen fundamentalen Gegensatz zwischen Moraltheorie und jeder anderen Art wissenschaftlicher Theoriebildung statuieren wollte. Die »praktischen Begriffe a priori« sollen sich von allen anderen dadurch wesentlich unterscheiden, dafs sie die Wirklichkeit dessen, worauf sie sich be-

Digitized by Google

ziehen (die Willensgesinnung) selbst hervorbringen, welches gar nicht die Sache theoretischer Begriffe ist.« Hier liegt eine offenbare Verwechslung vor zwischen Moraltheorie und praktischer Sittlichkeit oder Moralität. ... Mit dem Ausdruck »praktischer Vernunftgebrauch« bezeichnet Kant zuweilen die theoretische Bemühung um ein Prinzip der moralischen Beurteilung, ... manchmal auch die moralische Beurteilung selbst. Häufig aber ist »praktischer Vernunftgebrauch« für ihn vielmehr ein Ausdruck für das mit dem Moralprinzip übereinstimmende oder durch die Vorstellung des Sittengesetzes verursachte Handeln.« (S. 18.) ... »Bestände ... die Aufgabe der Moralphilosophie darin, unbedingt giltige Prinzipien des Handelns ausfindig zu machen, so wäre sicherlich die empirische Psychologie unvermögend zur Lösung des Moralproblems. Aber dieses Problem ist überhaupt unlösbar. Denn die Gesamtheit der empirischen Bedingungen einer Handlung ist uns niemals gegeben; über sie läfst sich a priori nicht das Geringste ausmachen.« (S. 19.) ... »In Bezug auf einzelne Handlungen kann es synthetische Urteile a priori (im Sinne Kants) nicht geben. Wird die Frage der Moral dennoch so gestellt, so ist der Schritt ins Metaphysische unvermeidlich, so mufs, in mehr oder weniger bestimmter Weise, eine absolute Intelligenz, eine untrügliche Instanz, wie Kant sie in der intelligiblen Welt vermutete, irgendwo angenommen werden.« ... (S. 19.) ... »Das wirkliche Grundproblem der Moralphilosophie« ist die Frage »nach einem unbedingt giltigen Prinzip der moralischen Beurteilung von Persönlichkeiten (ihrer Gesinnung nach).« ... Diese Frage läfst sich ... »durch empirisch-psychologische Analyse eindeutig beantworten.« ... »Erst nachdem das oberste Prinzip der moralischen Beurteilung, d. h. das absolut giltige Werturteil, wissenschaftlich festgestellt ist, können über den moralischen Wert einzelner Handlungen Urteile von bedingter Giltigkeit — durch Anwendung des Prinzips — gefällt werden.« (S. 20.) ... »Kant verwarf prinzipiell und mit Entschiedenheit jeden Versuch einer eudämonistischen Begründung der Moral. Andrerseits aber identifizierte er eudämonistische und psychologische Ethik.« (S. 20.)

Mit dem Gegensatz der Kantischen Moralphilosophie gegen den ethischen Eudämonismus beschäftigt sich nun, wie bereits angedeutet, das 2. Kapitel der Schrift. Noch einmal wird hier zuerst der Sozialutilitarismus entschieden zurückgewiesen. (S. 21—23.) ... »Die meisten Vertreter des Utilitarismus verlieren im Verlauf ihrer Untersuchungen den einzelnen, empirisch gegebenen Menschen und seine Gesinnung, um deren moralische Beurteilung es sich allein handelt, mehr und

Digitized by Google

mehr aus den Augen und reden schliefslich nur noch von dem äufsern Erfolg menschlicher Handlungen und von den heilsamen oder unheilvollen Folgen gesellschaftlicher Institutionen.« (S. 23.) »Hier gilt es nun, sich ganz energisch wieder auf Kant zu besinnen. Als erster in der gesamten Geschichte der Moralphilosophie ... scheidet er grundsätzlich und mit peinlicher Genauigkeit alle Fragen der Glückseligkeit von dem Grundproblem der Moral . . das Sittliche ist ihm das an und für sich selbst, d. h. unbedingt Gute; ... es ist das unbedingt Wertvolle. Das ist der Sinn seiner theoretischen Forderung eines autonomen Moralprinzips,... die empirische Bedeutung seines ... Begriffs ... der Pflicht um der Pflicht willen.« (S. 24.) Die jüngste Phase in der Entwicklung des Sozialutilitarismus, die Theorie des Freiherrn von Ehrenfels, wird zum Beweis dafür, wie weit die eudämonistische Ethik von Kants Gedanken der Autonomie und damit vom Kern des Moralproblems sich entfernt, im weiteren beleuchtet. (S. 25—27.) ... Der Grundfehler der Nützlichkeitsmoral besteht darin, »dafs von den einzelnen äufseren Handlungen und ihrem Erfolg, statt von der Gesinnung, d. h. von den dispositionellen Charaktereigenschaften und ihrem Verhältnis zu einander, ausgegangen wird.« Die Gesinnung bildet »den Gegenstand der moralischen Beurteilung«, die einzelnen äufseren Handlungen kommen dafür nur in Betracht, »weil und insoweit sie den Charakter des Handelnden offenbaren.« ... »Das sittlich Gute ist ... nur dadurch von allen anderen Werten eindeutig zu unterscheiden, dafs es ... unbedingt für gut gehalten werden mufs, dafs es seinen Wert in aller möglichen Erfahrung behält.« (S. 27.) ... »Das sittlich oder unbedingt Wertvolle, wenn es überhaupt ein solches giebt, kann nur etwas an der wollenden Persönlichkeit selbst sein, eine spezifische Eigenschaft oder Gesetzmäfsigkeit des menschlichen Willens.« (S. 28.) ... »Sicherlich der tiefste Grund für Kants Ablehnung der Psychologie zur wissenschaftlichen Begründung der Moral war der, dafs die empirisch-psychologische Methode »in der Ethik notwendig zum Eudämonismus führe.« ... Hätte Kant ... darin recht, »dafs die psychologische Methode ein autonomes Moralprinzip nicht ergeben könne, so wäre auch (sein) prinzipieller Verzicht auf eine psychologische Grundlegung der Ethik voll berechtigt; denn ein heteronomes Prinzip kann das Bedürfnis nach Gewifsheit sittlicher Erkenntnis nicht befriedigen. Freilich, auch die Überschreitung der Erfahrungsgrenzen, wie sie Kant thatsächlich vollzieht, kann diesem Bedürfnis in wissenschaftlichem Sinne nicht genügen.« ... (S. 28/29.) Soll die prinzipielle Ethik ..., wie jede andere Wissenschaft, schliefslich zu beweisbaren Sätzen und objektiv giltigen Erkenntnissen ge-

Digitized by Google

langen, so darf sie lediglich darauf ausgehen: von Thatsachen der Erfahrung eine (möglichst einfache und möglichst umfassende) empirische Theorie zu liefern. Andere als psychologische Thatsachen stehen dem Ethiker nicht zur Verfügung.« (S. 29.) Die Kritik der Kantischen Ethik soll nur dazu dienen, neues Land zu gewinnen, zu neuen Erkenntnissen, in Bezug auf die Ethik zu gelangen. (Vergl. S. 5/6.)

Im 3. Kapitel, zur Psychologie des Wertes, beginnt in der Schrift der Versuch, die noch nicht gelöste Aufgabe zu bewältigen, das unbedingt giltige Werturteil auf seine subjektive, psychische Funktion und Gesetzmäfsigkeit zurückzuführen. (Vergl. S. 6 u. 7.) ... »Moralische Urteile ... sind in jedem Falle Werturteile. Werturteile, die nicht eine blofse Zusammensetzung sinnloser Wörter, sondern wirkliche, inhaltlich bestimmte Urteile sind, setzen einen bestimmten psychischen Thatbestand bei dem Urteilenden voraus, — eine gewisse Beziehung seines Wollens und Fühlens zu dem Wertobjekt, die man als Wertung oder Werthaltung bezeichnen kann.« (S. 30.) ... »Das durch Wertungen bestimmte, auf Wertvolles gerichtete Wollen war für (die ältere, rationalistische Psychologie) einfach ein vernünftiges, durch vernünftige Überlegung geleitetes Wollen. Die Gefühle selbst wurden ja früher in der Regel als eine niedere oder »verworrene« Art des Erkennens aufgefafst. Neuerdings wird ziemlich allgemein das Eigenartige, nicht weiter Zurückführbare der aktuellen Gefühls- und Willensphänomene anerkannt; ... das, was die Komplexe von anderen unterscheidet ... ihnen erst den Gefühls- oder Strebungscharakter giebt, ist etwas Letztes, nur unmittelbar zu Erlebendes.« (S. 30.) ... Nach Ehrenfels ist wertvoll, »was begehrt wird. Das kommt dem wirklichen Thatbestand sehr nahe; ja, innerhalb gewisser Grenzen ist es zweifellos richtig.« ... »Wertvoll ist für mich nur, was ich relativ konstant begehre, worauf sich unter gewissen psychischen Bedingungen, d. h. beim Gegebensein bestimmter Teilinhalte, regelmäfsig mein Streben richtet.« (S. 33.) ... »Wertvoll sind für mich meine Bücher, mein Musikinstrument, mein Wissen, mein Verhältnis zu einem Freunde, und unzähliges Andere, was gegenwärtig weder für mich lustvoll ist, noch von mir erstrebt wird, sofern es nur einem Vorstellungszusammenhang angehört, der mit meinem Streben in einer konstanten Beziehung steht.« (S. 34.) »Der Besitz eines Gegenstandes, der Erwerb oder die Erhaltung einer Charaktereigenschaft, die giltige Überzeugung von irgend etwas objektiv Wirklichem, überhaupt: jeder denkbare psychische Thatbestand kann unter Umständen für ein Individuum Wert haben oder ge-

Digitized by Google

winnen« — ... »als Wirkungs- oder Eigenwert oder als beides zugleich.« (S. 34 u. Note.) »Natürlich kann man auch auf etwas Wert legen, das zur Zeit noch gar nicht existiert und thatsächlich vielleicht niemals existieren wird. ... Und wenn (es) realisiert ist, kann es entweder seinen Wert behalten, ... oder ... teilweise oder ganz einbüfsen; die Lust, die mit jedem Erfolge eines Strebens normalerweise verbunden ist, kann sich sehr rasch vermindern, ja zur Indifferenz herabsinken, oder sich in Unlust verkehren; das Objekt kann natürlich auch aufhören, Strebungsobjekt zu sein.« (S. 34.) ... »Jemand besitzt ... ein Andenken an eine abwesende teure Person und legt Wert auf diesen Besitz; ... unter gewissen Bedingungen ... würde er lebhaft danach streben, ihn zu behalten oder wieder zu erlangen.« ... Nun treten diese Bedingungen vielleicht niemals ein »dann kommt es auch nicht zu den entsprechenden aktuellen Strebungen. Aber die Wertung kann deshalb unverändert fortbestehen.« (S. 35.) ... »Man kann die Wertungen kurz als konstante Begehrungen bezeichnen, im Gegensatz zu den einzelnen Begehrungsakten. Dabei ist unter Konstanz nicht etwa die bloſse zeitliche Dauer eines Begehrens zu verstehen (derart, daſs ein einzelner Willensakt, dessen Ablauf längere Zeit in Anspruch nimmt, als Wertung bezeichnet würde, im Gegensatz zu einem kürzere Zeit dauernden); sondern das Charakteristische des »konstanten« Begehrens (= Wertung) besteht ... in dem konstanten Zusammenhang zwischen meinem Begehren und einem bestimmten psychischen Thatbestand, also ... in einer konstanten Beziehung zwischen psychischen Inhalten. ... Es handelt sich in diesem Zusammenhang immer um Begehrungen oder Strebungen im ... psychologischen Sinn des Wortes.« ... S. 35/36 u. Note.) »Wertungen sind konstante Willensthatbestände im Sinne eines regelmäſsigen Auftretens der entsprechenden Begehrungen. Man kann daher das aus Wertungen entspringende, durch Wertvolles begründete Wollen auch als ein gesetzmäſsiges im Gegensatz zu jedem anderen Streben bezeichnen.« ... »Gesetzmäſsigkeit« ... »bezeichnet eine spezifische Eigentümlichkeit oder Form des Willens, und nicht bloſs die allgemeine Naturgesetzlichkeit, die wir jedem Geschehen, also auch dem psychischen Leben überhaupt und insbesondere auch allen Willensvorgängen, denkend zugrunde legen ... Die speziellere Gesetzmäſsigkeit des Wertens besteht vielmehr darin, daſs das gewertete Objekt unter gewissen psychischen Bedingungen regelmäſsig begehrt wird, wie auch die anderen Bedingungen des psychischen Geschehens in dem Wertsubjekt jeweils beschaffen sein mögen.« (S. 36.) ... »Wie es für uns kein Denken und keine Be-

griffe gäbe, wenn jede neue Phase unseres Bewufstseinsverlaufs alle unsere Erwartungen in Bezug auf zukünftige Empfindungserlebnisse über den Haufen würfe, so beruht die Möglichkeit und die Thatsache, dafs es Werte für uns giebt, darauf, dafs nicht jede Verschiebung des psychischen Gesamtthatbestandes zugleich eine Modifikation der Bedingungen für alle unsere Begehrungen bedeutet. Wir haben im Gegenteil (positiv ausgedrückt) ganz allgemein die Tendenz, trotz dem ununterbrochenen Wechsel unserer Erlebnisse, die Ziele unseres Strebens so lange wie möglich als solche festzuhalten.« (S. 37.) Nun folgt ein Versuch, die Thatsache des Wertens in schematischer Weise zu verdeutlichen. (S. 37—39.) Danach wird nochmals unterschieden: »Eine Begehrung ist ein einzelnes aktuelles Erlebnis, das durch das eigenartige Gefühl des Strebens charakterisiert und von Erlebnissen anderer Art unterschieden ist. Eine Wertung ist ein konstanter Zusammenhang zwischen einem inhaltlich bestimmten Begehren und einem Komplex von Teilinhalten als regelmäfsiger Bedingung dieses Begehrens. Man kann demnach die Wertungen auch als Dispositionen zu bestimmten Begehrungen bezeichnen.« (S. 39.)... »Eine Wertung bleibt notwendig ein blofs potentielles Begehren, so lange die komplementären Bedingungen für ihre Aktualisierung, d. h. die Inhalte, die mit den entsprechenden Begehrungen in konstantem Zusammenhange stehen, nicht gegeben sind. Sind diese auslösenden Bedingungen thatsächlich gegeben, so kann die zu Grunde liegende Wertung in relativ sehr gefühlsstarken aktuellen Begehrungen zur Erscheinung kommen. Und dabei wird nicht etwa potentielle psychische Energie derart in aktuelle »umgesetzt«, dafs nun das potentielle Begehren als solches aufhören müfste zu existieren. Vielmehr pflegt eine Wertung neben und nach ihrer Aktualisierung unverändert in dem oben definierten Sinne fortzubestehen: wenn die auslösenden Bedingungen wiedergegeben sind, begehren wir von neuem aktuell in der gleichen Richtung.« (Note S. 39/40.) ... Die Unterscheidung der Wertungen von den einzelnen Strebungen ist für die Moraltheorie »genau so wichtig, wie für die Erkenntnistheorie die analoge Unterscheidung zwischen Begriffen und unmittelbaren Wahrnehmungen. ... Jede Wertung verhält sich zu den ihr zugehörigen aktuellen Begehrungen, wie der Begriff von etwas objektiv Existierendem zu den einzelnen Empfindungen, die er zusammenfafst; objektiv ausgedrückt: wie das Ding zu seinen sinnlichen Eigenschaften oder Erscheinungen. (S. 41.) —

Wie verhalten sich zu einander Wertung und Werturteil? Die Wertung besteht nicht in einem Werturteil. ... (Wertungen)

Digitized by Google

»können ... »als Ganzes« für das Bewufstsein nur in der Form des entsprechenden Werturteils gegeben sein; aber das Werturteil ist nicht die Wertung. Diese entsteht und vergeht nicht mit ihrer Einfügung in die Form des Urteils. Die grofse Mehrzahl unserer Wertungen kommt gar nicht in Gestalt von Urteilen zum Ausdruck; wir wissen überhaupt nichts von ihnen, trotzdem wir ihre regelmäfsigen Wirkungen oder Erscheinungen (die einzelnen Strebungen) thatsächlich erleben. (S. 42.) »Ein anderer nimmt möglicherweise gewisse Ausdrucksbewegungen wahr, in denen diese Strebungserlebnisse sich bei uns kenntlich machen, und schliefst vielleicht daraus auf Wertungen, die wir besitzen, ohne es zu wissen.... Wir selbst täuschen uns, wenn wir wirklich darüber urteilen, sehr häufig über unsere eignen Wertungen; und diese werden durch solche Irrtümer als solche nicht berührt. ... (S. 42.) Unsere Werturteile können also wahr oder falsch sein: eine Wertung als solche läfst die Frage nach der Wahrheit nicht zu; sie ist so wenig wahr oder falsch, wie ein Gefühl oder eine Empfindung; sie existiert entweder, oder sie existiert nicht. ... In jedem Falle ist der konstante psychische Zusammenhang, der das Wesen der Wertung ausmacht, nicht identisch mit einem Wissen um diesen Thatbestand oder einem Urteil über seine Existenz.« (S. 43.) Die Wertqualität kann auch blofs hypothetisch einem Objekt zugeschrieben werden. ... Werturteile jeder Art setzen den psychologischen Thatbestand der Wertung im oben definierten Sinne bereits voraus. Von den Wertungen als den ursprünglichen und einfachsten Wertthatsachen hat die Psychologie des Wertes auszugehen.« ... (S. 44.)

Nun wird im 4. Kapitel das absolut Wertvolle als Prinzip der moralischen Beurteilung aufgezeigt. »Die Einführung des Wertbegriffs in die Ethik kann allein den ethischen Eudämonismus wirklich überwinden helfen. Kant war nur deshalb überzeugt, dafs empirische Psychologie zu keinem anderen, als eudämonistischen (und daher heteronomen) Moralprinzip führen könne, weil er die psychische Thatsache des Wertes nicht genügend beachtet hat.« (S. 45.) Auch bei Herbart macht sich überall »der Mangel einer psychologischen Analyse der Wertthatsache überhaupt und ihres Verhältnisses zu den einzelnen Gefühlen und Begehrungen geltend.« (Note S. 46). Trotz Kants und Herbarts Polemik gegen den ethischen Eudämonismus beherrscht derselbe (in den verschiedensten Schattierungen) »heutzutage beinahe die ganze wissenschaftliche Ethik.« »Nur eine analytische Psychologie des Wertes kann die ethische Prinzipienlehre wirklich

Digitized by Google

weiterführen.« (S. 46.) »Wahrscheinlich wird im ersten Stadium des bewufsten Lebens nur dasjenige erstrebt, wovon der Strebende eine relative Luststeigerung erwartet, (und auch die Wertbildung dürfte von solchen ursprünglichen Strebungen ihren Ausgang nehmen). Aber jedes Streben hat die Tendenz, zu einer Wertung sich auszuwachsen: jedes Streben hinterläfst in der Persönlichkeit nicht nur ein Erinnerungsbild, sondern auch eine Begehrungsdisposition, auf Grund deren beim Wiedergegebensein des seiner Zeit im Bewufstsein vorgefundenen Thatbestandes der Wille sich von neuem auf das ursprünglicheStrebungsziel richtet. Und nachdem einmal in dieser Weise Wertungen sich gebildet haben, begehren wir thatsächlich nicht mehr ausschliefslich, was wir für relativ lustbringend halten, sondern ebensosehr dasjenige, was für uns wertvoll, d. h. Gegenstand einer Wertung geworden ist.« (S. 46/47.) ... »Das einmal mit Befriedigung Erreichte« erstreben wir regelmäfsig wieder, »solange bis wir thatsächlich ausreichende Unlusterfahrungen dabei machen.« (S. 47.) ... »Solange ... ein mögliches Ziel meines Strebens thatsächlich noch in Wertbeziehung zu mir steht, solange erstrebe ich es bei gegebenen Bedingungen, gleichgiltig, ob ich es vorher als relativ lustbringend vorgestellt habe oder nicht.« (S. 48.) ... »Der Mechanismus des Luststrebens wird durch die Wertungen durchbrochen; sobald die Funktion des Wertens auch nur an einem Punkte sich gebildet hat, wird das Wollen nicht mehr durch die Intensität und Dauer der erwarteten Lust naturnotwendig und ausschliefslich bestimmt. Dieses angebliche Gesetz, auf das zu allen Zeiten der ethische Eudämonismus sich berufen hat, gilt in dieser Form für kein entwickeltes, d. h. für kein uns empirisch bekanntes Bewufstsein.« (S. 49.) »Durch die Thatsache des Wertens gewinnt das Willensleben sozusagen eine dritte Dimension, wenn man die Intensität und Dauer der von Fall zu Fall erwarteten Lust als seine beiden ursprünglichen Ausmessungen bezeichnen will ... (Die Gefühle) unterscheiden sich auch noch ... ganz besonders nach der Breite und Tiefe ihres Ursprungs in der Persönlichkeit, d. h. nach der Mannigfaltigkeit und Festigkeit der Beziehungen, in denen ihr Gegenstand zu dem System unsrer Wertungen steht.« (S. 49.) ... »Die Fähigkeit des Wertens ... mufs in irgend einem Mafse gegeben sein (Wertungen müssen vorhanden sein), sowohl bei dem, der moralische Werturteile soll fällen können, als auch bei dem, auf den sie Anwendung finden sollen, d. h. bei dem Objekt der moralischen Beurteilung« ... »Das unbedingte Sittengesetz, wenn es ein solches giebt, gilt nur für das wertende Bewufstsein«, ... »wie die Denkgesetze

Digitized by Google

... für jedes denkende Bewufstsein gelten« ... (Die Denkgesetze) »sind nur der Ausdruck für die Gesetzmäfsigkeit des denkenden Geistes. Das Prinzip der moralischen Beurteilung oder das absolut giltige Werturteil mufs in analoger Weise der Ausdruck sein für die spezifische Gesetzmäfsigkeit des Willenslebens, die uns in der Thatsache des Wertens gegeben ist.« (S. 51.) Welches ist nun der Inhalt des absoluten Wertbegriffs oder des unbedingt giltigen Werturteils? Es kann »unmöglich mehr als Ein absolut Wertvolles« geben. (S. 52.) ... Nichts kann einen Wert haben »ohne einen, für den es wertvoll wäre.« ... »Diese Subjektivität ... teilt der Wert mit allem Seienden überhaupt« ... »Was nicht für irgend jemanden existiert, das existiert überhaupt nicht.« ... »Diese ... psychologische Bedingtheit alles Wertes ist die Voraussetzung jeder empirisch psychologischen Werttheorie;« ... »nur unter dieser Voraussetzung« hat die Frage nach einem absolut Wertvollen überhaupt einen Sinn. (S. 54/55.) ... (KANT) »hat zum erstenmale die subjektive, psychische Bedingtheit alles Seienden bewufstermafsen zum Ausgangspunkte einer ganzen positiven Philosophie gemacht.« (S. 55.) (Freilich ... zieht er »gerade für die Ethik nicht alle Konsequenzen seines kopernikanischen Gedankens.« Note S. 55.) ... »Welches ist das absolut giltige Werturteil für jedes wertende Individuum? KANTS Begriff des absoluten Sollens oder der unbedingten Pflicht kann »gegen die Angriffe des ethischen Skeptizismus und prinzipiellen Relativismus nur dadurch sicher gestellt und für die Moralwissenschaft brauchbar gemacht werden, dafs man ihn auf den Begriff des absolut Wertvollen zurückführt und diesem einen rein psychologischen Inhalt giebt.« (S. 56/57.) ... »Der Begriff eines Sollens, das nicht aus dem Wertungsleben des Sollenden selbst entspränge, ist psychologisch ohne Inhalt und ethisch völlig unfruchtbar.« (S. 59/60.) ... Das unbedingt Wertvolle mufs für jedes wertende Individuum Wert haben und seinen Wert unter allen Bedingungen behaupten. Es mufs ihn behalten, so lange noch irgend etwas gewertet wird; es darf ihn nicht dadurch verlieren, dafs irgend ein Teil der gewerteten Objekte wertlos wird; und es mufs mit allen überhaupt möglichen Werten verträglich sein ... Absolut wertvoll kann nichts anderes sein, als die unerläfsliche subjektive Bedingung aller Werte überhaupt, aller für irgend jemanden thatsächlich vorhandenen und aller in Zukunft jemals möglichen Werte. Das aber ist diejenige funktionelle Eigenschaft der menschlichen Persönlichkeit, die in allen überhaupt denkbaren Wertungen sich positiv bethätigt; die psychische Fähigkeit oder Funktion des Wertens ist das Objekt des absolut giltigen Werturteils

Digitized by Google

oder das unbedingt Wertvolle.« (S. 60/61.) ... Die Fähigkeit des relativ konstanten Begehrens »diese Wertungsfähigkeit ist das a priori jedes einzelnen Werturteils und jeder empirisch möglichen systematischen »Wertordnung«; sie ist die notwendige, durch nichts anderes ersetzbare Bedingung für alle Werte überhaupt; daher hat sie unbedingten Wert für jedes Individuum, das irgend welche Werte thatsächlich besitzt.« (S. 61.) ... Das psychische Leben überhaupt, so gewifs es die notwendige Voraussetzung des Wertens bildet, hat absoluten Wert ... nur als Bedingung für Werte überhaupt, nur sofern es sich in Wertungen organisiert.« (S. 62.) »Die Fähigkeit, wertzuhalten, ist die von Kant gesuchte synthetische, Einheit schaffende Form des Willens. Sie realisieret sich empirisch an dem Stoff (Kantisch gesprochen) der einzelnen Begehrungen. Der Grad ihrer — der Möglichkeit nach unbegrenzten — Entwicklung ist bei den verschiedenen Individuen sehr verschieden; und hierin eben liegt die tiefste, d. h. die moralische Verschiedenheit der Menschen begründet.« (S. 62). (... Bei der »Fähigkeit des Wertens«) als dem unbedingt Wertvollen ... handelt es sich »um die lebendige Kraft des Wertens, die nur in thatsächlich vorhandenen Wertungen zur Erscheinung kommt«.) (Note S. 62/63.) ... »Die moralische Beurteilung geht nicht direkt auf einzelne Handlungen oder Charaktereigenschaften, sondern auf das Ganze der wollenden Persönlichkeit. Der Mensch ist moralisch umso wertvoller, je mehr er »Charakter« oder »Gesinnung« hat, wenn man mit diesen Ausdrücken ... die Fähigkeit des konstanten Begehrens bezeichnen will. Das Prinzip oder der Mafsstab der moralischen Beurteilung ist das unbedingt giltige Werturteil. Der absolute oder moralische Wert eines Menschen ist direkt abhängig von dem Mafse, in dem er an dem absolut Wertvollen Anteil hat, d. h. in dem die Funktion des Wertens sich in seinem psychischen Leben realisiert findet.« (S. 63.) »Man könnte das die Wertungsenergie der Menschen nennen.« (S. 63.) ... Die Ausdrücke: »energischer« Mensch, »Charakter« oder Charakterstärke decken »in der Regel nicht völlig das, was ... als »Wertungsenergie« bezeichnet wurde.« (S. 64.) ... »Die intellektuelle Tüchtigkeit oder die Verstandesbildung eines Menschen ist um so gröfser, je mehr er fähig ist, Erlebtes und Erwartetes denkend zu verknüpfen. Die Stufe der Gemütsbildung oder die moralische Tüchtigkeit hängt ab von dem Mafse der Wertungsenergie: es kommt moralisch darauf an, eine möglichst grofse Mannigfaltigkeit von Begehrungsmöglichkeiten durch die psychische Funktion des Wertens zu organisieren, d. h. möglichst einheitlich zu verknüpfen.« (S. 65/66.)

Digitized by Google

... Ein sittlicher Konflikt ist nur da gegeben, »wo ein thatsächlich vorhandenes Begehren (ein Streben oder Widerstreben) mit einer oder mehreren thatsächlich vorhandenen Wertungen kollidieret.« (S. 68.) ... Das Gefühl der Gewissensbeunruhigung ist nicht das gleiche wie das Unlustgefühl bei der Enttäuschung in unserer Erwartung von dem Lusterfolg eines Begehrens. (S. 68.) ... Sind die Wertungen der tiefste Kern der Persönlichkeit, so wird man auch die Gefühle danach zu unterscheiden haben, ob sie »mehr im Centrum oder mehr an der Oberfläche der Gesamtpersönlichkeit ihre Wurzeln haben.« »Ebenso unterscheiden sich unsere Strebungen nach ihrem harmonischen oder gegensätzlichen Verhältnis zu der Gesamtheit unserer Werte und nach der Festigkeit und Vielseitigkeit dieser Wertbeziehungen.« (S. 69.) ... »Wo Strebungen, die noch in keiner Weise als Wertungen organisiert sind, mit einem Wertstreben in Konflikt geraten, da fühlen wir uns innerlich genötigt, sie diesem unterzuordnen.« (S. 70.) ... Das Positive. »wodurch das Leiden erst seinen moralischen Wert gewinnt,« ist die »Energie des Wertens, die sich häufig darin offenbart.« (S. 71.) ... »Der Konflikt der Motive ist besonders ernst und schwierig da, wo Wertungen mit einander ganz oder teilweise kollidieren.« ... Jede Wertung hat »sozusagen die Tendenz zu einer immer weniger bedingten sich auszuwachsen, auf Grund des allgemeinen psychologischen Gesetzes, dafs überall das Ähnliche für Ähnliches einzutreten pflegt.« (S. 71/72.) ... »dafs es überhaupt ernste und tiefgefühlte Wertungskonflikte giebt, ist ein Beweis, wie sehr wir, bewufst und unbewufst, bestrebt sind, unsere Wertungen zu behaupten.« (S. 72.) ... »Wo wir wirklich das Ziel unseres Strebens ganz oder teilweise erreichen, da stellen sich stets infolge unseres Thuns über das eigentlich Erstrebte hinaus noch ungewollte Nebenerfolge ein;« ... »soweit es irgend angeht,« nehmen wir »jene zunächst ungewollten Folgen unsres Thuns in das System unsrer konstanten Zwecke oder Wertungen« auf. »Es handelt sich hier um einen der mächtigsten Faktoren nicht nur der individuellen Entwicklung, sondern des allgemeinen Kulturfortschritts.« ... »Über die bereits vorhandenen Wertungen und ihre inhaltliche Bestimmtheit hinaus haben wir ein tiefes und unausrottbares Bedürfnis nach Werten überhaupt, eine Tendenz ..., die funktionelle Energie des Wertens zu erhalten und zu steigern.« (S. 73.) ... Der Wirkungswert wächst sich, wenn der Eigenwert[1]) wertlos wird, »meistens

[1]) Wirkungswert = Wert als Mittel zur Erreichung eines anderen Wertvollen. — Eigenart = eben dieses Wertvolle.

Digitized by Google

ohne Weiteres zu einem Eigenwerte aus und tritt zugleich in neue feste Beziehungen zu anderen Werten.« (S. 73.) ... Zwei mit einander kollidierende Wertungen müssen sich, wenn der Konflikt nicht gelöst wird, »gegenseitig schwächen und schliefslich aufheben.« »Daher folgt unmittelbar aus dem unbedingten Werturteil die ethische Forderung, die vorhandenen und die neu entstehenden Werte immer wieder systematisch gegen einander abzugrenzen und nach Möglichkeit mit einander in Einklang zu bringen. Es ist eine sittliche Notwendigkeit, dafs man im Sinne der Erhaltung und Steigerung seiner Wertungsenergie ununterbrochen »an sich,« d. h. an seinen Wertungen arbeite.« (S. 74.) ... Die Ordnung unter den Werten ist, sittlich wertvoll nur weil, und nur soweit sie dem obersten Werte dient, d. h. die allgemeine Energie des Wertens erhalten und steigern hilft.« (S. 75.) ... Der Quietismus dürfte ungefähr »den Gegenpol des sittlichen Ideals bezeichnen.« ... »Das Tiefbedeutsame tragischer Konflikte beruht auf der Kraft des Wertens, die gerade in ihnen sich offenbart.« (S. 75.) ... »Das ethische Postulat der Ordnung oder Harmonie im Wertungsleben folgt erst sekundär aus dem obersten Moralprinzip, wie der logische Satz des Widerspruchs nur eine Konsequenz der allgemeinen Gesetzmäfsigkeit des Denkens bezeichnet.« »Die Einheit der menschen Persönlichkeit bringt es mit sich, ... dafs Wertungen auf die Dauer nur in systematischer Ordnung für uns bestehen können. ... Die Energie des Wertens kann nachhaltig nur im Sinne eines organischen Wachstums sich steigern.« (S. 76.) »Abgesehen von dem unbedingten Werte des Wertens, als welcher mit allen überhaupt denkbaren Wertungen positv verträglich ist, giebt es keinen Wert, der über die Möglichkeit eines Konflikts mit anderen Werten an sich erhaben wäre.« (S. 77.) ... »Es giebt zahllose Beziehungsformen der Werte zu einander.« ... »Deshalb ist der Begriff des unbedingt Wertvollen durchaus nicht identisch mit dem des »Endzwecks« oder »höchsten Gutes.« (S. 77.) ... »Die wissenschaftliche Ethik soll das sittliche Leben nicht meistern wollen, sondern einfach zu begreifen suchen.« (S. 78/79.) ... »Sie sucht ein unbedingt giltiges Prinzip für die moralische Beurteilung der menschlichen Persönlichkeit. Dieses unbedingte Werturteil mufs naturgemäfs ein oberstes sittliches Ideal enthalten. Aber ... es giebt zahllose Möglichkeiten des Fortschritts in der Richtung des sittlichen Ideals. ... Zwei Menschen können im einzelnen ziemlich verschiedenartige Wertungen besitzen und doch moralisch auf der gleichen Stufe stehen, weil ... sie .. einer gleichgrofsen Energie des Wertens sich erfreuen.« (S. 79) ... »Das ethische Ideal ... besteht darin, dafs man in möglichst hohem

Digitized by Google

Mafse ein wertender Mensch sei. Die sittliche Aufgabe ist: eine immer gröfsere Mannigfaltigkeit von Begehrungsmöglichkeiten immer einheitlicher wertend zu verknüpfen.« ... »Alle übrigen Werte sind als Werte nur in begrenztem Mafse steigerungsfähig ... nur das sittlich Wertvolle kann seiner Natur nach niemals einen »Grenznutzen« erreichen.« (S. 80.) ... »Die Kultur ... ist nach Kant »die Hervorbringung der Tauglichkeit eines vernünftigen Wesens zu beliebigen Zwecken überhaupt. Versteht man hier unter »Zwecken« die konstanten Zwecke oder Wertungen, so fällt dieser Begriff der Kultur mit dem (in der Schrift entwickelten) Begriff des absolut Wertvollen zusammen.« (S. 91.) ... Kant hat die Grundfrage der Moralphilosophie in der Grundlegung z. M. d. S. also formuliert: »Gesetzt aber, es gäbe etwas, dessen Dasein an sich selbst einen absoluten Wert hat, ... so würde in ihm, und nur in ihm allein der Grund eines möglichen kategorischen Imperativs, d. i. praktischen Gesetzes liegen.« Zur »wissenschaftlichen Beantwortung dieser Frage« sollte die Schrift »einen Beitrag liefern.« (S. 93.)

II

Beurteilung

Nicht jedem Leser einer Buchbesprechung ist das betreffende Buch, wie es eigentlich gehörig wäre, im Augenblick zur Hand, darum mufste wenigstens das Hauptsächliche des Inhalts dem Leser vorgelegt werden, damit er im stande sei, die Besprechung prüfend zu begleiten, im Verfehlten zu berichtigen, im Mangelhaften zu ergänzen und so selbstthätig an der Förderung der Wahrheit mitzuarbeiten. Aber nicht allein aus diesem Grunde ist der Inhalt der Schrift von Dr. Krüger thunlichst ausführlich gegeben, sondern auch aus dem anderen, um unmittelbar vor Augen zu stellen, mit welchem Ernst, welcher Gründlichkeit und Kraft der Untersuchung und des Denkens der Verfasser forschend thätig gewesen. In unserer nicht blofs raschlebigen, sondern auch geistig mit Hast und Eilfertigkeit arbeitenden Zeit ist es wahrhaft wohlthuend unter der Flut des Oberflächlichen und eitel Wortreichen einer solchen Schrift zu begegnen, die überall, wie es dem Gegenstand so angemessen, schlicht, sachlich und streng sich erweist, die auf jeder Seite, ja in jedem Satz den Stempel der wirklich wissenschaftlichen Überlegung und Schärfe trägt. Ich hoffe auch, dafs gerade durch die hervorgehobenen Gedanken des Verfassers mehr wie ein Leser dieser Besprechung werde

Digitized by Google

bewegt werden, seine Schrift selbst vorzunehmen, und bin überzeugt, dafs jeder, der sich darein unverdrossen und ausdauernd vertieft, selbst dann, wenn er vielleicht mit dem Inhalte nicht überall sollte sich einverstanden erklären können, dennoch mit hoher Achtung von dem Urheber und aufrichtigem Dank für vielfältige Anregung von der Schrift scheiden werde.

Mit dem Gesagten ist bereits die Anerkennung des Vortrefflichen der Schrift eingeleitet. Dieses Vortreffliche soll im weiteren noch deutlicher herausgestellt werden. Es ist nicht einmal das Rühmlichste an der Schrift, dafs sie gediegen wissenschaftlich gearbeitet ist; mehr und ganz anders noch ist ihr ethischer Gehalt anzuerkennen. Derselbe liegt schon in der Fragestellung. Für alle philosophische wahre Ethik handelt es sich im Grunde wirklich um die zutreffende Antwort auf die Frage: Welches ist das ethisch schlechthin Wertvolle? Was ist gut? Ganz besonders aber mufs man den ethischen Gehalt der Schrift darin erblicken, dafs die Gesinnung als der Gegenstand der moralischen Beurteilung erkannt, dagegen der äufsere Erfolg, sowohl der bei den Handlungen des einzelnen wie jener bei der Wirksamkeit gesellschaftlicher Einrichtungen als mafsgebend für die moralische Beurteilung abgelehnt wird. Denn hierin macht die Schrift die Autonomie des Sittlichen, d. i. die völlige Unabhängigkeit seines Wertes vom äufseren Erfolg, wieder geltend. Zu dieser Wiederverkündigung der eigenen Würde des Sittlichen mufs man sogleich weiter stellen die entschiedene Absage an den egoistischen Hedonismus, der nur sein eigenes Glück im Auge hat, wie an den Sozialutilitarismus, hinter dem, trotz allem anscheinend sich selbst vergessenden Eifer für das Glück der Gesellschaft, doch zuletzt auch der Gedanke an das eigene Wohl steht. Die Verdienstlichkeit der Schrift in dieser Hinsicht, das sei wiederholt betont, wird erst ganz ermessen im Gegenüberhalten der Thatsache, dafs der ethische Eudämonismus so ziemlich die »moderne« wissenschaftliche Ethik beherrscht, gleichwie er ja auch das »moderne« Leben, von dem die »moderne« Ethik nur der Wiederhall ist, in seiner Gewalt hat. An das Gesagte reiht sich als fernerer innerer Vorzug der Schrift die ehrliche Besinnung auf Kants Bedeutung für die Moralphilosophie; endlich ist die Schrift noch mittelbar ethisch wertvoll, indem sie in die Ansichten der Neueren über das, was für den Menschen Wert hat, zuverlässig einführt und das Grundgebrechen dieser Ansichten, ihre gänzliche Armut an ethischem Wert, gerade durch den Gegensatz zu Kants sittlicher Auffassung erst recht zu Gefühl bringt.

Digitized by Google

Allerdings drängen sich auch Bedenken gegen die Schrift auf, welche nun erst einmal der Reihe nach vorgebracht werden sollen.

Das erste richtet sich gegen die Fragestellung: Was hat für den Menschen absoluten Wert? Ist dieselbe nicht zu eng? Das zweite erhebt sich gegen das unbedingt Wertvolle nach der Schrift: Kann die psychische Fähigkeit oder Funktion des Wertens das Objekt des absolut giltigen Werturteils oder das absolut Wertvolle sein? Das dritte kehrt sich gegen die Wertung (das Werten) selber: Liegt die (ethische) Wertung im konstanten Zusammenhange zwischen einem inhaltlich bestimmten Begehren und einem Komplex von Teilinhalten als dessen regelmäfsiger Bedingung? Das vierte geht wider Ausgang und Weg der Untersuchung: Mufs die Psychologie des (ethischen) Wertes von den Wertungen, im Sinne der Schrift, als den ursprünglichsten und einfachsten Wertthatsachen ausgehen? Erfordert die reine wissenschaftliche Weise in der Behandlung des moralphilosophischen Grundproblems durchaus, den Weg der psychologischen Analyse von vornherein einzuschlagen, ist dieser Weg der allein (wissenschaftlich) gangbare, ist nur auf ihm eine wissenschaftliche Ethik zu erreichen? Ist er in der Schrift konsequent bis zum Ende festgehalten? Das fünfte Bedenken regt sich gegen die Kritik, welche Kant und nebenher auch Herbart in der Schrift erfahren: War Kant thatsächlich im Unrecht, dafs er die empirische Psychologie zur Begründung der Ethik mit Entschiedenheit abgewiesen? Und hat auch Herbart wirklich darin geirrt, dafs er die Psychologie aus der prinzipiellen Moraltheorie glaubte ausschliefsen zu müssen?

Die geäufserten Bedenken sollen im folgenden gerechtfertigt werden. Allerdings kann dies nicht ganz in der gleichen Reihenfolge geschehen, in welcher sie durch die Schrift nach und nach in uns wach gerufen werden; die Rechtfertigung des ersten mufs vielmehr bis zum Ende aufgespart werden, weil sie auf der aller übrigen beruht. So sei das zweite Bedenken vor allen begründet. In der Moralphilosophie sollte es sich um das ethisch absolut Wertvolle handeln. Das ethisch absolut Wertvolle ist nach dem sittlichen Bewufstsein der gute Wille. Nach Krügers Theorie ist aber das absolut Wertvolle kein ethisch schlechthin Vortreffliches, sondern nur ein zur Entstehung von Werturteilen im menschlichen Bewufstsein psychologisch unbedingt Gefordertes. Die unbedingte Giltigkeit dieses Wertvollen hat demnach gar keine ethische Bedeutung. Sie beruht ganz auf der psychologischen, d. i. natürlichen, Eigenschaft, die als psychische Fähigkeit oder Funktion des Wertens, oder auch als spezifische

Gesetzmäfsigkeit (des Wollens) bezeichnet wird: sie fällt mit der zu Wertaussagen unumgänglich notwendigen Fähigkeit relativ konstanten Begehrens völlig zusammen. Der absolute Wert liegt hier lediglich im Merkmal des Funktionellen, Dispositionellen oder Potentiellen, das in den menschlichen Wertungen zu Tage tritt und mit der Fähigkeit relativen konstanten Begehrens sich genau deckt. Diesem absoluten Wert fehlt die Anerkennung seitens des sittlichen Bewufstseins. Es ist nicht das Gemüt, das ihm das unanfechtbare Zeugnis unbedingter Beifallswürdigkeit, unvergleichlicher Vortrefflichkeit giebt, sondern es ist der zergliedernde, schliefsende wissenschaftliche Verstand, der ihn in der unerläfslichen subjektiven Bedingung für alle menschlichen Wertaussagen findet. Im ethischen Sinne kann absolut wertvoll nur schlechthin gut bedeuten; hier aber ist dieses höchste Lob der notwendigen psychischen Bedingung für jedes Werturteil im Menschen zuerkannt. Ein absolut Wertvolles rein psychologischen Inhalts giebt es nach dem sittlichen Bewufstsein nicht; die Anwendung der Eigenschaftsbezeichnung absolut wertvoll auf eine Gesetzmäfsigkeit im psychischen Leben, auf eine psychologische Notwendigkeit ist nach dem ethischen Sinn jener Bezeichnung nicht zulässig und mufs Verwirrung hervorrufen.

Das unbedingt giltige Kriterium alles Werts oder der absolute Wert — im ethischen Sinne — ist nicht die Funktion des Wertens, relativ konstanten Begehrens, sondern die sittliche Freiheit. Ethisch absolut (wertvoll) bedeutet auch nicht blofs unbedingt (wertvoll) für jedes wertende Bewufstsein, sondern in sich selbst, unabhängig von jeder Folgenverknüpfung, schlechthin vortrefflich.

Vom ethisch absolut Wertvollen ist das ethisch relativ Wertvolle strenge zu scheiden. Das ethisch relativ Wertvolle nimmt erst dann und nur so weit am sittlichen Werte teil, wenn und wie weit es in den Dienst des guten Willens tritt. Der Kreis dieses Wertvollen ist nicht unbegrenzt; nur dasjenige ist fähig, darin aufgenommen zu werden, das nach seiner Beschaffenheit nicht selbst sittlich beanstandbar ist. Gegenüber so vielen Dingen fordert die sittliche Freiheit zu »fasten«, d. i. Selbstentsagung zu üben. Wenn das Mittel Eigenschaften hat, die es zum sittlichen Gebrauch untauglich machen, dann kann es der gute Zweck nimmer heiligen.

Die wichtige Unterscheidung des ethisch absolut Wertvollen vom ethisch relativ Wertvollen in dem angegebenen Sinn ist in Krügers Moraltheorie verdunkelt. Jenseits des unbedingt Wertvollen mit einem rein psychologischen Inhalt giebt es da nur relative Werte, natürlich auch nur mit einem rein psychologischen Inhalt: alle Werte

Digitized by Google

für den Menschen sind ausgesprochenermafsen nur unter der Bedingung der Wertungsfähigkeit, der Fähigkeit relativ konstanten Begehrens, möglich. Alle Werte kommen her von Wertungen, und alle Wertungen sind konstante Begehrungen. So sind denn auch alle Werte ausnahmslos abhängige, beispielsweise auch mein Verhältnis zu einem Freunde. Da die Werte lediglich psychologisch bedingt sind, so sind sie auch unbeschränkt: jeder denkbare psychische Thatbestand kann unter Umständen für ein Individuum Wert haben oder gewinnen; es giebt nichts, das nicht unter Umständen für irgend jemanden Wert haben oder erlangen könnte!

Das ethisch absolut Wertvolle ist in seinem Werte unveränderlich; es ergeht darüber immer das gleiche Werturteil; der Wechsel der Zeiten und Geschlechter hat ihm in seinem Werte nichts an. Wie vielmal die Sonne ihren Lauf erneuert, und welche Wandlungen bei den Menschen geschehen, seit Antigone der Götter heilig Recht geachtet — so drängt sich doch heute noch jedem, der reinen Gemüts die Gesinnung der Schwester beurteilt, das gleiche Gefühl des Wohlgefallens daran auf, das in grauen Alters Tagen die Herzen dabei empfanden, die diese herrliche Gesinnung mit dem inneren Auge eines Sophokles betrachteten.

Gerade die ethische Beurteilung der grofsen Dichter, überhaupt der edlen Priester der Kunst, wie der männlichen Geschichtschreiber ist die unwiderleglichste Bestätigung dafür, dafs das ethisch absolut Wertvolle in seiner Wertschätzung über allem Wechsel sonstiger Gedanken der Menschen erhaben ist.

Den Historikern, welche die verschiedenen Richtungen menschheitlicher Entwicklung denkend, vergleichend verfolgt haben, hat sich die wichtige Thatsache der Unveränderlichkeit des wahren ethischen Wertes, wie sie in der Beständigkeit seiner Anerkennung trotz des Laufs der Jahrhunderte sich offenbart, schon lange als merkwürdig aufgedrängt. Kein Geringerer wie Ranke hat bereits gegen König Maximilian II. von Bayern die Überzeugung ausgesprochen, dafs die sittliche Auffassung seit dem Altertum keine wesentlichen Fortschritte gemacht habe.

Nach Krügers Moraltheorie sind alle Werte, aufser der psychischen Fähigkeit des Wertens, veränderlich. Wie es nichts giebt, das nicht unter Umständen für irgend jemanden Wert haben oder erlangen könnte, so kann auch der psychologische Wertcharakter von den gewerteten Objekten wieder zurückweichen, wenn wir dabei ausreichende Unlusterfahrungen machen.

Doch nicht blofs in der oben hervorgehobenen Hinsicht, dafs die

Unterscheidung zwischen ethisch absolut und relativ Wertvollem verdunkelt, und in der soeben besprochenen, dafs die Werte alle mit einander, jenseits der Funktion des Wertens, dem Geschick der Vergänglichkeit ausgesetzt sind, mufs man sagen, dafs diese Werte »fliefsen«; sondern noch in einer dritten Hinsicht, nämlich in der Richtung der gleichfalls bedeutungsvollen Unterscheidung zwischen ethisch (absolut oder relativ) Wertvollem und ethisch Gleichgiltigem, d. i. aufser oder auch unter aller ethischen Beurteilung Liegendem. Unter den Begriff des Wertes sammelt Krügers Moraltheorie alles, was psychologisch, d. h. als Inhalt eines relativ konstanten Begehrens, für irgend jemand Wert haben oder erlangen kann; wie wir wissen: sowohl die Bücher, die jemand hat, das Musikinstrument, das Wissen, das Verhältnis zu einem Freunde; — den Besitz eines Gegenstandes, den Erwerb oder die Erhaltung einer Charaktereigenschaft, die giltige Überzeugung von irgend etwas objektiv Wirklichem; — als eine Wünschelrute; — oder ein Andenken an eine abwesende teure Person; — oder Charakterstärke; oder musikalischen Genufs. Dahin, zum Absehen von allen eigentümlichen, d. i. ethischen, Merkmalen bei den Werten, mufs es unvermeidbar kommen, wenn selbst dem moralisch absolut Wertvollen ein rein psychologischer Inhalt gegeben und alle Werte gerade von diesem psychologischen Inhalte abgeleitet werden.

In dem »Fliefsen« der Werte tritt die ethische Inhaltslosigkeit des Grundbegriffs unserer Moraltheorie, des absolut Wertvollen im Sinne der psychischen Fähigkeit des Wertens, klar zu Tage. Nachdem einmal das moralphilosophische Prinzip selbst des ethischen Inhalts verlustig gegangen, müssen alle daraus abgeleiteten Werte gleicher Armut verfallen. Es ist in dieser Beziehung gar kennzeichnend, dafs die nach dem sittlichen Bewufstsein zu Wertaussagen geprägten Bezeichnungen: gut — schlecht, löblich — schändlich, etc. in der Schrift so sehr zurücktreten.

Trotzdem die Werte in jeder Hinsicht fliefsen, das absolut Wertvolle und damit auch alle davon abhängigen Werte einen rein psychologischen Inhalt empfangen haben, soll eine Wertordnung zu stande kommen. Es ist wiederum kennzeichnend, dafs über das Wie dieser Wertordnung jeder Aufschlufs in der Schrift vermifst wird. Eine Wertordnung ist bei ausdrücklichem Verzicht auf einen ethischen Inhalt des absolut Wertvollen schlechterdings unmöglich. Wie soll aus einer psychischen Fähigkeit oder Funktion sich ergeben, was an ethischem Rang hervorrage, oder was darin zurückstehe; wie soll aus dieser Fähigkeit oder Funktion das Königliche im Bewufst-

Digitized by Google

sein und das Dienende erkannt; wie soll daraus eine ethische Organisation des Bewufstseins abgeleitet werden? Nur wenn der gute Wille als das allein ethisch unbedingt Wertvolle anerkannt, wenn die sittliche Freiheit zur Führerin bei der Bestimmung der Werte erwählt wird, kann es zu einer »Harmonie im Wertungsleben« kommen.

Das ethische Ideal, welches die Schrift aufstellt, der in möglichst hohem Mafse wertende Mensch, ist an ethischem Inhalt ebenso leer wie das absolut Wertvolle selbst, die psychische Fähigkeit des Wertens. Wie sollte dies auch anders sein können! Wenn das absolut Wertvolle rein psychologischen Inhalt erhält, so mufs das ethische Ideal notwendig eben solchen Inhalt bekommen. Wie hoch immer man sich die Fähigkeit des Wertens im Menschen gesteigert denke, diese Steigerung stellt niemals eine sittliche Höhe dar; denn das Mafs für die Beschaffenheit des Menschen ist dabei kein spezifisch ethisches, sondern lediglich ein psychologisches, nämlich die Verwirklichung der Funktion des Wertens in seinem Seelenleben. Es ist hier nicht gestattet, von einem Besserwerden des Menschen, einem Emporstreben zu sittlicher Vollendung zu reden; er nimmt nur in einer rein psychischen Eigenschaft, jener Fähigkeit des Wertens, zu, welche in den Dispositionen zu bestimmten Begehrungen gegeben ist. Dieses Ideal ist Reichtum organisierten relativ konstanten Begehrens, einheitlich verknüpfter Begehrungsmöglichkeiten. Gleichwie dem absolut Wertvollen rein psychologischen Inhalts, so geht auch diesem Ideal rein psychologischen Inhalts die Bestätigung durch das sittliche Bewufstsein ab. Wir erfahren nichts von seiner Würde. Es kann über seine sittliche Vortrefflichkeit nichts ausgesagt werden. Was macht es zum sittlichen Vorbild? Worin liegt die innere Bürgschaft für seinen unvergleichlichen Vorzug gegenüber jedem andern denkbaren Lebenszweck? Auf solche Fragen kann bei ihm keine Antwort gewonnen werden.

Der Charakter oder die Gesinnung, die Stufe der Gemütsbildung oder die moralische Tüchtigkeit eines Menschen ist seine Fähigkeit konstanten Begehrens. Das Mafs seines Anteils an dieser Fähigkeit bestimmt seinen sittlichen Wert, seine Annäherung an das ethische Ideal. Charakter, Gesinnung, Gemütsbildung sind nur drei verschiedene Namen für die Verwirklichung der Funktion des Wertens im Menschen. Auch Charakter — Gesinnung — Gemütsbildung hat also einen rein psychologischen Inhalt empfangen und ist darum wieder ebenso leer an ethischem Inhalt und ebenso der Anerkennung durch das sittliche Bewufstsein entbehrend, wie das absolut Wertvolle und das sittliche Ideal dieser Moraltheorie.

Digitized by Google

Das wahrhafte ethische Ideal ist nach dem sittlichen Bewufstsein die Person gewordene Tugend, die Verwirklichung der sittlichen Freiheit in allen Richtungen des guten Willens.

Charakter geradehin ist nach dem sittlichen Bewufstsein noch keineswegs ein moralisches Gut. Man kann auch von einem Napoleon sagen, dafs er ein grofser Charakter war, trotzdem ihn der Fluch der unterdrückten und mifshandelten Nationen traf. Der gewöhnliche Sprachgebrauch des Wortes sieht gerade von der sittlichen Beschaffenheit des Wollens, ob es gut oder böse sei, völlig ab und fafst nur dessen formale Eigenschaften: ein gewisses Beharren auf einmal gefassten Entschlüssen, eine gewisse Energie in der Durchführung des Geplanten ins Auge. Der sittliche Charakter ist allerdings auch stetig und fest, willensbeständig — aber nur im Guten.

Das Mafs für die sittliche Höhe eines Menschen ist die Verwirklichung der sittlichen Freiheit in seinem Geistesleben. Die sittliche Freiheit aber ist Gehorsam gegen die sittlichen Forderungen, die wir im Gewissen vernehmen. Deshalb kann man auch als das Mafs für die moralische Tüchtigkeit des Menschen die Verwirklichung der Unterwerfung unter die Geheifse des Gewissens bezeichnen.

Sind sittlicher Charakter und sittliche Gesinnung einander gleich? In der letzteren ist wohl auch wie im ersteren, beides: Gemütszustimmung zu dem Guten und Aufnahme desselben in den Willen vereinigt. Allein die sittliche Gesinnung schreitet nicht notwendig zur Entäufserung in der That fort. Sie ist vor allem innerliche Herzensentscheidung für das Gute. Dem sittlichen Charakter dagegen ist es eigentümlich, die Forderungen des Guten nach aufsen hin geltend zu machen, d. i. zu handeln. Die sittliche Gesinnung gleicht der bescheidenen Blume. Wie diese anspruchslos an stillem Ort, so blüht sie in Einfalt im Verborgenen des schlichten Gemüts. Der sittliche Charakter aber folgt jener Mahnung, das Licht vor den Menschen leuchten zu lassen: er arbeitet für das Gute,

»damit das Gute wirke, wachse, fromme,
damit der Tag dem Edlen endlich komme.«

Er beruht durchaus auf der sittlichen Gesinnung, aber er stellt die Reifestufe in der sittlichen Entwicklung des Menschen dar. Darum ist er seltener verwirklicht.

Der Mensch soll nach der Schrift sittlich fortschreiten. Wohin? Wozu? Wenn das ethische Ideal rein psychologischen Inhalt hat, dann steht er seiner ethischen Aufgabe gegenüber rat- und hilflos da. Er weifs kein inhaltlich bestimmtes sittliches Ziel, er kennt keine sittlich berufenen Führer. Er soll laufen, um den Kampfpreis ringen,

Digitized by Google

LIBRARY OF THE UNIVERSITY OF CALIFORNIA

kämpfen: aber er sieht nicht in Klarheit das Vorbild, dem er sich annähern, nicht die Krone, für die er streiten soll. Er merkt keine Richtzeichen, die ihm die Bahn zum Ziele hin weisen und ihn vor dem Abirren warnen. Er mufs ins Ungewisse laufen, ins Ungewisse kämpfen. Nach dem sittlichen Bewufstsein giebt es aber für den sittlich Strebenden allerdings ein gewisses Ziel: eben die Mensch gewordene sittliche Freiheit; und getreue Führer: eben die Richtungen des guten Willens, die als Recht, Vergeltung, Wohlwollen durch das Leben geleiten. —

(Schlufs folgt.)

Heilpädagogische Anstalten

Von

J. Tews-Berlin

Die nachstehende Übersicht über die heilpädagogischen Anstalten Deutschlands entbehrt nach mehreren Seiten hin der Vollständigkeit. Einmal legt der Raum dieser Zeitschrift dem Umfange der Arbeit gewisse Schranken auf, andererseits ist das Material nicht für alle Zweige der heilpädagogischen Veranstaltungen gleichmäfsig bearbeitet und für den Nichtfachmann gleich leicht zugänglich. Der Verfasser dieser Skizze hat sich zu der Arbeit auf eine besondere Aufforderung des Herausgebers dieser Zeitschrift entschlossen, weil er auch sonst mit statistischen Zusammenstellungen vielfach beschäftigt ist, und weil ihn die wenn auch nur flüchtige Beschäftigung mit den hier in Betracht kommenden Einrichtungen aufserordentlich anzog. Denn in keinem Zweige unseres modernen Schulwesens kommt der Gedanke der suchenden und pflegenden Menschenliebe so rein zum Ausdruck, als gerade hier. Vollsinnige und moralisch intakte Kinder sind seit Jahrtausenden mit Eifer und Erfolg unterrichtet und erzogen worden. Aber erst unser Jahrhundert hat es unternommen, auch die Ärmsten und Elendesten, denen die Natur den Weg zu edlerer Bildung und reinerer sittlicher Gesinnung anscheinend verschlossen hatte, ebenfalls zu den Höhen des vollentwickelten Menschentums emporzuheben. Gerade in diesem Zweige der pädagogischen Thätigkeit feiert der Pestalozzigedanke und die Pestalozzihingebung ihre höchsten Triumphe, und es ist, wenn anders unsere Kulturentwicklung ihren bisherigen Gang weiter verfolgt, zu erwarten, dafs die Pflege der viersinnigen und der geistig und sittlich abnormen Kinder noch eine viel gröfsere Ausdehnung gewinnen und noch vielmehr, als es jetzt der

Digitized by Google

Fall ist, dem speziellen Bedürfnisse des Einzelnen sich anbequemen wird.

Das heidnische Altertum hat sich der von der Natur vernachlässigten Wesen auf die herzloseste Weise entledigt, angeblich, um die Gattung Mensch von allem Krankhaften und Schwächlichen zu reinigen. Die Gegenwart geht einen anderen Weg. Sie sucht auch den unvollkommensten Keim noch zu entwickeln, und wir dürfen hoffen, dafs auf diesem Wege das Menschengeschlecht in seiner Gesamtheit nicht degeneriert, sondern mehr als durch die grausame Sitte der Alten in allen seinen Gliedern allmählich zu einer höheren Vollkommenheit emporgehoben wird. Allerdings konnte man noch kürzlich in einer verbreiteten Schulzeitung die Worte lesen: »Ich bemerke, dafs ich unsere Sitte, allen noch so verkrüppelten und siechen Kindern auf alle Weise das Leben zu erhalten, durchaus nicht lobenswert finde, das Altertum hatte in Bezug auf diesen Punkt unstreitig richtigere Ansichten«. Aber diese Äufserung ist als eine Roheit, die man am allerwenigsten bei einem modernen Erzieher vermuten sollte, gekennzeichnet worden.

Hand in Hand mit der Heilpädagogik müssen allerdings die Bemühungen gehen, welche darauf abzielen, die Lebensbedingungen der breiten Schichten der Bevölkerung, insbesondere die der ärmsten Klassen, aus denen sich die von der Heilpädagogik zu behandelnden Kinder vornehmlich rekrutieren, in ihrem ganzen Umfange zu verbessern. Wenn das der Fall ist, so wird sich die Zahl derjenigen, die heilpädagogischen Anstalten überwiesen werden müssen, mit der Zeit immer mehr vermindern, wie bereits gegenwärtig eine starke Abnahme in der Zahl der Blinden festgestellt worden ist und bei entsprechenden Aufnahmen auch wohl für andere abnorme Kinder nachzuweisen wäre.

Wie die Gegenwart den dem Auge sich öffentlich darstellenden Bettel fast gänzlich beseitigt hat, so ist es ihr auch gelungen, die viersinnigen und die geistig nicht normalen Kinder dem öffentlichen Mitleid zu entziehen, und ihnen die Möglichkeit zu bieten, durch eigene Kraft und durch die organisierte Nächstenliebe den Kampf ums Dasein zu bestehen.

Die nachstehende Übersicht ist für Preufsen in den meisten Partieen einigermafsen vollständig gehalten. Aufser verschiedenen Zeitschriften, Kalendern und Jahrbüchern steht hier besonders die allgemeine preufsische Volksschulstatistik zur Verfügung, deren Bearbeiter, Geheimrat Dr. Karl Schneider, bekanntlich auf einigen Gebieten der Heilpädagogik besonders bewandert ist.

Digitized by Google

1. Blindenanstalten

Über die Blindenanstalten in Preufsen enthält die amtliche Statistik über das gesamte niedere Schulwesen im preufsischen Staate vom 27. Juni 1896 eingehendere Mitteilungen, die sich auch auf die Zahl der Blinden überhaupt erstrecken. Nach den Erhebungen bei der Volkszählung von 1880 waren 22677 Blinde vorhanden. Von diesen war die Blindheit bei 918 männlichen und 786 weiblichen Personen angeboren. 6969 männliche und 6875 weibliche Personen sind erst später blind geworden. Von 3456 männlichen und 3673 weiblichen Personen ist eine Angabe nicht gemacht worden. Die Zahl der Blinden hat sich in Preufsen in den letzten Jahrzehnten vermindert, was auf die Fortschritte der Augenheilkunde, die Verminderung der Pockenkrankheit, die eine wesentliche Ursache der Erblindung der Kinder ist, zurückgeführt wird. Es waren in Preufsen Blinde vorhanden:

	männlich	weiblich	zusammen
1871:	11 066	11 912	22 978
1880:	11 343	11 334	22 677
1895:	11 238	10 204	21 442

Auf je 10000 Einwohner kommen:

	männlich	weiblich	zusammen
1871:	9,1	9,5	9,3
1880:	8,5	8,2	8,3
1895:	7,2	6,3	6,7

Die Abnahme ist also in die Augen fallend. Insbesondere hat die Zahl der Blinden im bildungsfähigen Alter abgenommen. Es betrug nämlich die Zahl der Blinden:

	im Alter von weniger als 10 Jahren			im Alter von 10 bis 20 Jahren		
	männlich	weiblich	zusammen	männlich	weiblich	zusammen
1871:	664	658	1322	1013	845	1858
1880:	572	488	1060	992	823	1815
1895:	461	367	828	1003	730	1733

Es sind demnach gegenwärtig etwa 1450 bis höchstens 1500 Blinde im bildungsfähigen Alter vorhanden. In den einzelnen Provinzen ist die Zahl der Blinden aber sehr ungleich, und zwar weisen die östlichen Provinzen einen höheren Prozentsatz auf, als die westlichen. Dafs die Blindheit mit zunehmendem Alter häufiger wird, ist eine bekannte Thatsache. Im Alter von 0—15 Jahren kamen z. B. auf 10000 Lebende 1895 nur 4 männliche Blinde, auf das Alter von

Digitized by Google

50 — über 70 Jahre dagegen 105,3. Über die Zahl der Blinden im Alter von 0—20 Jahren in den einzelnen Provinzen giebt die nachstehende Tabelle Auskunft.

	bis 5 Jahre		über 5—10 Jahre		über 10—15 Jahre		über 15—20 Jahre	
	m.	w.	m.	w.	m.	w.	m.	w.
Ostpreufsen	10	6	20	20	30	27	41	27
Westpreufsen . . .	7	9	18	17	28	21	25	25
Berlin	11	8	14	15	16	16	21	20
Brandenburg . . .	11	13	24	23	43	21	55	32
Pommern	8	7	8	6	17	18	42	20
Posen	7	3	16	9	22	20	34	31
Schlesien	31	32	37	22	58	46	95	46
Sachsen	27	19	26	21	36	33	44	37
Schlesw. Holst . . .	10	5	9	9	18	18	20	21
Hannover	11	10	27	17	23	25	49	27
Westfalen . . .	12	16	18	12	45	26	49	31
Hessen-Nassau . . .	9	8	15	12	26	15	25	13
Rheinland . . .	34	21	41	27	67	51	73	62
Hohenzollern . . .	—	—	—	—	—	—	1	1
Staat	188	157	273	210	429	337	574	393

Für die Erziehung der blinden Kinder bestehen im preufsischen Staate 15 Anstalten, in denen 411 Knaben und 292 Mädchen, zusammen 703 Kinder unterrichtet werden. Die nachfolgende Tabelle giebt die Zahl der Schüler im schulpflichtigen Alter und die Zahl der Lehrkräfte an.

Anstalten	Zöglinge im schulpflichtigen Alter			Ordentliche Lehrkräfte	
	Knaben	Mädchen	zusammen	Lehrer	Lehrerinnen
Königsberg i. Pr.	28	26	54	6	2
Königsthal	38	28	66	3	1
Berlin	29	22	51	2	2
Steglitz	73	39	112	4	4
Stettin	17	11	28	4	2
Bromberg	22	18	40	4	—
Breslau	25	15	40	5	—
Barby	33	31	64	5	—
Kiel	15	22	37	3	2
Hannover	22	20	42	3	3
Paderborn	25	9	34	—	2
Soest	14	11	25	3	—
Wiesbaden	17	7	24	2	—
Frankfurt a. M.	7	3	10	2	—
Düren	46	30	76	6	1
überhaupt	411	292	703	52	19

Digitized by Google

Von den 15 Anstalten waren 13 in Städten und 2 auf dem Lande untergebracht. Eine Anstalt war königlich, 11 provinzialständisch, 1 städtisch, und 2 waren private. Eine Schule war einklassig, 3 zweiklassig, 1 dreiklassig, 5 vierklassig, 4 fünfklassig und 1 zehnklassig. Im Durchschnitt entfielen auf eine Schule 47 Kinder und auf eine Unterrichtsklasse 12 Kinder.

Bayern hat Blindenanstalten in Augsburg, München, Nürnberg und Würzburg, Sachsen in Dresden (diese Anstalt hat Aufsenabteilungen in Moritzburg und Königswartha) und Leipzig, Württemberg in Schwäb.Gmünd und Stuttgart, Baden in Ilvesheim. Aufserdem haben noch Blindenanstalten: Hessen in Friedberg, Mecklenburg-Schwerin in Neukloster, Sachsen-Weimar in Weimar, Bremen, Hamburg und Elsafs-Lothringen in Illzach. Die nachstehende Tabelle enthält Angaben über die Zahl der Schüler und der Lehrkräfte, soweit solche dem Verfasser zugänglich waren.

Anstalten	Schüler	Lehrkräfte
Augsburg	?	?
München	59	10
Nürnberg	50	5
Würzburg	42	5
Dresden	110	16
Leipzig	21	5
Heiligenbronn	16	8
Schwäb. Gmünd	86	5
Stuttgart	52	6
Freiburg	20	?
Ilvesheim	52	7
Friedberg i. Hessen	21	6
Neukloster	43	10
Weimar[1])	8	?
Bremen	?	?
Hamburg	42	10
Illzach	42	9

Insgesamt hat Deutschland 32 Blindenanstalten. Nach dem Werke »Das Blinden-, Idioten- und Taubstummenbildungswesen« von Merle, Sengelmann und Söder (Norden, Soltaus Verlag 1887) bestehen Blindenanstalten in:

[1]) Verbunden mit der Taubstummenanstalt.

Digitized by Google

Österreich-Ungarn	12	Schweiz	3
Dänemark	1	Schweden und Norwegen	8
Rufsland	22	Holland	7
Belgien	5	Grofsbritannien und Irland	40
Frankreich	23	Italien	14
Spanien	12	Vereinigte Staaten	33
Australien	5		

2. Taubstummenanstalten

Einen erheblich gröfseren Umfang als die Veranstaltungen für den Unterricht und die Erziehung der Blinden nehmen die Taubstummenbildungsanstalten ein, denn die Zahl der Taubstummen im bildungsfähigen Alter übersteigt die der Blinden erheblich. Am 2. Dezember 1895 waren in den preufsischen Provinzen Taubstumme im Alter von 0—20 Jahren in folgender Anzahl vorhanden.

	bis 5 Jahre		über 5—10 Jahre		über 10—15 Jahre		über 15—20 Jahre	
	m.	w.	m.	w.	m.	w.	m.	w.
Ostpreufsen	36	33	137	90	239	177	288	182
Westpreufsen	27	17	88	59	148	119	144	101
Berlin	15	14	45	38	65	51	67	65
Brandenburg	38	31	110	78	133	100	125	117
Pommern	16	15	65	55	111	61	74	56
Posen	25	15	111	75	202	157	168	152
Schlesien	46	26	155	136	243	202	334	264
Sachsen	30	28	98	98	115	119	117	113
Schleswig-Holstein	11	13	49	42	54	46	45	53
Hannover	19	23	75	55	98	90	109	81
Westfalen	34	22	98	68	119	101	119	78
Hessen-Nassau	18	16	62	64	85	80	93	65
Rheinland	50	38	170	122	196	164	193	164
Hohenzollern	1	1	—	—	—	1	4	2
Im Staate	366	292	1263	980	1808	1468	1820	1493

Die Zahl der Taubstummenanstalten ist denn auch erheblich gröfser als die der Blindenanstalten. Es bestehen in Preufsen (1896) 50,

in ganz Deutschland	98	in Italien	35
„ Österreich-Ungarn	19	„ Luxemburg	1
„ der Schweiz	13	„ Norwegen	8
„ Belgien	11	„ Portugal	1
„ Dänemark	5	„ Rumänien	1
„ Frankreich	70	„ Rufsland	13
„ Grofsbritannien u. Irland	46	„ Schweden	17
„ Holland	4	„ Spanien	7

Digitized by Google

Anstaltsort	Art der Anstalt	Gründungs-Jahr	Unterrichts-Kursus Jahre	Beginn des Schuljahres Monat	Zahl der Lehrkräfte	Zahl der Klassen	Schülerzahl	Aufnahme-alter Jahr
a) Preufsen								
Ostpreufsen								
Angerburg . . .	Prov.-A.	1833	6	Oktob.	14	12	138	7—10
Friedland . . .	„	1893	3—4	„	4	3	39	11—14
Königsb. Prov.-A. .	„	1817	8	„	10	9	96	7—10
Königsb. Vereins-A.	Priv.-A.	1873	6	„	6	5	55	7—10
Rössel	Prov.-A.	1840	6	„	11	8	75	7—10
Westpreufsen								
Danzig	Städt.-A.	1873	6—7	Oktob.	3	4	30	7
Marienburg . . .	Prov.-A.	1833	6—7	„	12	10	124	7
Schlochau . . .	„	1873	6	„	13	11	132	7
Pommern								
Köslin	Prov.-A.	1861	7	Mai	8	8	93	8
Stettin	„	1839	7	„	8	7	80	8—12
Stralsund	Priv.-A.	1837	6—8	„	3	5	34	7—12
Brandenburg								
Berlin, Königl. A. .	Staats-A.	1788	8	April	10	8	77	7
Berlin, Städt. A. .	Städt. A.	1875	8	„	13	12	128	6
Guben	Prov.-A.	1891	8	„	12	9	86	7
Weifsensee . . .	Ver.-A.	1873	8	„	4	3	36	6
Wriezen	Prov.-A.	1879	8	„	14	12	131	7—8
Posen								
Bromberg . . .	Prov- A.	1872	8	August	9	8	77	6—9
Posen	„	1832	8	„	20	17	187	7—9
Schneidemühl . .	„	1872	8	„	14	13	111	7
Schlesien								
Breslau	Priv.-A.	1821	8	August	25	23	235	7
Liegnitz	„	1831	7	April	9	9	91	7
Ratibor	„	1836	6—7	August	27	24	290	7—11
Sachsen								
Erfurt	Prov.-A.	1822	8	April	8	8	77	7—12
Halberstadt . . .	„	1825	8	„	8	8	81	7—8
Halle	„	1835	6—8	„	6	6	67	7—12
Osterburg . . .	„	1864	8	„	4	4	37	7—12
Weifsenfels . . .	„	1829	6—8	„	7	7	63	7—10
Schlesw.-Holst.								
Schleswig . . .	Prov.-A.	1787	8	August	15	13	137	7
Hannover								
Emden	Prov.-A.	1844	8	April	4	4	32	6—7
Hildesheim . . .	„	1829	8	„	10	9	93	7
Osnabrück . . .	„	1857	8	„	9	7	68	7—12
Stade	„	1857	8	„	8	7	60	7

Digitized by Google

Anstaltsort	Art der Anstalt	Gründungs-Jahr	Unterrichts-Kursus Jahre	Beginn des Schuljahres Monat	Zahl der Lehrkräfte	Zahl der Klassen	Schülerzahl	Aufnahme-alter Jahr
Westfalen								
Büren	Prov.-A.	1830	8	Septbr.	9	8	76	7—12
Langenhorst	„	1841	8	„	10	8	78	6—10
Petershagen	„	1851	8	April	9	8	80	7—8
Soest	„	1832	7	„	9	8	65	7
Hessen-Nassau								
Camberg	Prov.-A.	1817	8	April	10	9	95	6—8
Frankfurt a. M.	Städt. A.	1827	8	„	4	4	34	7
Homberg	Prov.-A.	1838	8	„	12	12	124	6—8
Rheinprovinz								
Aachen	Prov.-A.	1838	7—8	April	6	5	47	6—7
Brühl	„	1854	8	„	8	7	66	7
Elberfeld	„	1880	6—8	„	6	5	53	7—9
A. Essen mit	„	1878	6—8	„	6	5	58	6—12
B. Huttrop	Ver. A. f. schwachb. Taubst.	1896	6—8	„	4	4	39	6—12
Kempen	Prov.-A.	1841	6—7	„	4	4	41	8—10
Köln	Ver.-A.	1831	7	„	8	7	77	7
A. Neuwied	Prov.-A.	1854	6—8	„	6	5	45	7—12
B. „	Prov.-A. f. schwachb. Taubst.	1896	6—8	„	2	2	17	9—12
Trier	Prov.-A.	1879	8	Sept br.	7	6	54	7—8
					448	400	4109	
b) Königr. Sachsen								
Dresden	Staats-A.		8	April	21	17	193	8
Plauen	Vorsch.		2	„	4	3	33	6
Leipzig	Staats-A.	1778	8	„	18	16	140	7—12
					43	36	366	
c) Bayern								
Altdorf b. Nürnb.	Kreis-A.	1831	7	Mai	1	5	21	7—9
Ansbach	Neb.-A.	1881	8	Septbr.	1	1	2	7
Augsburg	Kreis-A.	1834	8	„	4	7	51	7
Bamberg	Priv.-A.	1855	5—6	„	4	3	28	7—10
Bayreuth	„	1843	6	Mai	1	3	15	8—10
Dillingen	„	1855	8	„	7	4	52	7
Frankenthal	Kreis-A.	1825	6	Oktbr.	7	6	63	7
Fürth	Neb.-A.	1874	7	„	1	1	5	6
Hohenwart	Priv.-A.	1878	8	Sept.	4	4	48	7
München	Staats-A.	1804	7	„	8	7	80	7
Nürnberg	Städt.-A.	1832	7	„	4	4	38	6
Regensburg	Kreis-A.	1845	6	„	5	6	61	7—12
Straubing	„	1835	6	„	5	6	68	7—10
Würzburg	„	1841	7	„	8	7	92	7—11
Zell	Priv.-A.	1872	7	„	2	2	28	7
					62	66	652	

Digitized by Google

Anstaltsort	Art der Anstalt	Gründungs-Jahr	Unterrichts-Kursus Jahre	Beginn des Schuljahres Monat	Zahl der Lehrkräfte	Zahl der Klassen	Schülerzahl	Aufnahme-alter Jahr
d) Württemberg K.								
Bönnigheim . . .	Kgl.-A.	1825	6—7	Juni	6	6	59	7
Gmünd, Kgl. A. .	„	1823	6—7	„	6	6	60	7—8
„ Filial-A. .	Priv.-A.	1868	6	„	7	6	59	7
Heiligenbronn . .	„	1860	7	Mai	6	6	44	7
Nagold	Kgl.-A.	1887	6—7	Juni	3	3	30	7—9
Nürtingen . . .	„	1846	6—7	„	4	6	37	7—9
Wilhelmsdorf . .	Priv.-A.	1837	6	Mai	10	12	100	7
Winnenden . . .	„	1823	6—7	„	5	4	29	6—12
					47	49	418	
e) Baden								
Gerlachsheim . .	Staats.-A.	1874	6—8	Sept.	12	10	103	8—11
Dinglingen b. Lahr	Priv.-A.	1886	6	„	2	2	13	8—11
Meersburg . . .	Staats-A.	1883	6	Mai	12	10	93	8
					26	22	209	
f) Hessen								
Bensheim . . .	Staats-A.	1840	6—7	Mai	6	6	67	8
Friedberg . . .	„	1837	6	„	7	6	50	8
					13	12	117	
g) Mecklenburg								
Ludwigslust . . .	„	1840	8	Mai	8	8	66	7—11
Rostock	Priv.-A.	1888	7—8	April	1	3	11	6—9
					9	11	77	
h) Die anderen deutschen Staaten								
Braunschweig . .	Staats-A.	1828	8	April	6	5	50	8
Bremen	Priv.-A.	1827	8	„	4	4	23	6—8
Coburg	Staats-A.	1835	8	„	1	4	20	6—7
Detmold	„	1841	6	„	1	3	13	7—9
Hamburg	„	1827	8	„	9	8	94	6—7
Hildburghausen . .	„	1843	6	„	2	3	23	7
Jena	Priv.-A.	1894	10	„	1	3	10	4—16
Lübeck	Staats-A.	1826	8	„	8	8	15 norm. 109 schwachb.	7
Schleiz	„	1847	8	„	3	4	30	7—8
Weimar	„	1858	8	„	4	4	32	6—7
Wildeshausen (Oldenburg) . .	„	1820	8	„	3	3	32	7
Zerbst (Anhalt) . .	„	1865	8	„	3	4	24	7
					45	53	475	
i) Elsafs-Lothringen								
Isenheim b. Gebweiler	Priv.-A.	1886	7	Sept.	9	7	52	7
Metz	Staats-A.	1875	8	„	7	5	43	6—10
Ruprechtsau-Strafsburg	Priv.-A.	1824	8	Okt.	7	4	42	6—10
Strafsburg-Neud. .	„	1885	8	April	5	5	36	6—8
					28	21	173	

In Amerika sind nach der Zusammenstellung von Merle, Sengelmann, Söder 87 Anstalten vorhanden, davon 76 in den Vereinigten Staaten, 7 in Canada, 2 in Mexiko, 1 in Brasilien, 1 in Buenos Aires, aufserdem in Australien 5, in Afrika 1 (Kapkolonie), in Asien 4 (Bombay, Kalkutta, Japan). Insgesamt werden a. a. O. 445 Taubstummenanstalten namhaft gemacht. Über die Taubstummenanstalten des Deutschen Reiches giebt die nachfolgende Tabelle die näheren Mitteilungen: (Siehe Tabelle auf S. 31, 32 u. 33.)

Hiernach bestehen in Deutschland 98 Anstalten mit 721 Lehrkräften, 670 Klassen und 6606 Schülern, von denen 3598 Knaben und 3008 Mädchen sind. 2961 Schüler lebten im Internat und 3128 im Externat und 517 besuchten die Anstalten als sogenannte Schulgänger. Nach der Statistik vom 27. Juni 1896 wurden in Preufsen in den Taubstummenanstalten 4128 Kinder in 394 Klassen von 415 vollbeschäftigten Lehrern, 29 vollbeschäftigten Lehrerinnen und 29 Hilfslehrkräften sowie von 66 Handarbeitslehrerinnen unterrichtet. In Preufsen ist der Besuch der Anstalten nur in Schleswig-Holstein obligatorisch. Von den 50 preufsischen Anstalten sind 1 königlich, 36 provinzialständisch, 7 städtisch und 6 Privatanstalten. Nach der Klassenzahl der Anstalten ergiebt sich folgende Übersicht:

2	Anstalten	1	klassig	1	Anstalten	10	klassig
2	„	3	„	1	„	11	„
4	„	4	„	3	„	12	„
7	„	5	„	1	„	13	„
6	„	6	„	1	„	14	„
5	„	7	„	1	„	17	„
9	„	8	„	1	„	22	„
5	„	9	„	1	„	24	„

Im Durchschnitt entfielen auf eine Schule 83, auf eine Unterrichtsklasse 10 Kinder.

3. Idiotenanstalten

Auf dem Gebiete der Fürsorge für den Unterricht von schwachsinnigen und geistig schwach befähigten Kindern ist in den letzten Jahren ein bemerkenswerter Fortschritt erzielt worden. Während geschlossene Anstalten für den Unterricht dieser Kinder seit längerer Zeit bestehen, sind in den letzten Jahrzehnten auch diejenigen Kinder, welche bisher mit den normal befähigten gemeinsam unterrichtet wurden, ihrer geringen Geisteskräfte wegen aber dem Unterrichte nicht genügend folgen können, in besonderen Klassen bezw. Schulen vereinigt worden. Eine Reihe von deutschen Städten ist mit der

Digitized by Google

Einrichtung derartiger Hilfsklassen für schwachbefähigte Kinder vorgegangen.

Wir geben nachstehend zunächst eine Übersicht über die Anstalten für Idioten und Epileptische in Deutschland und der deutschen Schweiz nach einer Broschüre von Dr. H. Sengelmann[1]) und lassen dann eine Zusammenstellung über die Hilfsklassen bezw. Hilfsschulen für Schwachbefähigte folgen.

A. Deutsches Reich

Laufende Nummer	Anstalt	Stiftungsjahr	Zöglinge am 1. Januar 1898		Zöglinge nach der Bildungsfähigkeit; es werden			Angestellte	
			männlich	weiblich	unterrichtet	nur verpflegt	nur beschäftigt	männlich	weiblich
1	Alsterdorf . . .	(1850) 1863	333	241	121	187	266	63	55
2	Attl	—	—	—	—	—	—	—	—
3	Bischweiler (aus 1895) . . .	1876	95	62	52	42	63	11	17
4	Blasewitz (aus 1895)	1874	11	1	10	2	—	3	—
5	Bremen . . .	1898	—	—	—	—	—	—	—
6	Brückberg . .	1892	169	7	139	25	12	10	25
7	Burgkundstadt .	1895	—	26	8	10	8	—	9
8	Cloppenburg . .	1887	21	17	38	—	54	—	?
9	Dalldorf . . .	1881	119	67	186	—	—	15	22
10	Darmstadt . .	1869	96	53	100	28	6	9	22
11	Dessau	1888	29	26	38	14	6	4	8
12	Deybach . . .	(1869) 1889	—	155	44	111		2	23
13	Dresden . . .	1873	42	18	50	10	—	21	
14	Ecksberg . . .	1852	110	88	50	148		72	
15	Neu-Erkerode .	1868	144	128	46	93	179	22	26
16	Gemünden . .	1882	80	36	58	31	27	3	11
17	M.-Gladbach . .	1859	181	—	84	39	58	22	—
18	Grofshennersdorf	1846	243	—	162	29	52	22	10
19	Gotha	(1889) 1898	20		—	—	—	—	—
20	Hasserode . . .	1861	—	40	15	10	15	—	5
21	Heggbach . . .	1887	43	54	—	97	—	1	30
22	Herthen . . .	1879	194	202	50	346		54	
23	Himmelkron . .	1892	—	130	36	42	52	2	15
24	Holnstein . . .	1881	—	76	18	—	58	—	11
25	Huttrop . . .	1884	215	127	175	112	55	10	39
26	Idstein	1888	58	45	75	—	28	10	14
27	Kattowitz . . .	1894	72	44	83	5	31	6	8

[1]) Die Anstalten für Idioten und Epileptische in Deutschland und der deutschen Schweiz, eine statistische Zusammenstellung. Norden, Dietrich Soltau, 1898.

Digitized by Google

Laufende Nummer	Anstalt	Stiftungsjahr	Zöglinge am 1. Januar 1889		Zöglinge nach der Bildungsfähigkeit; es werden			Angestellte	
			männlich	weiblich	unterrichtet	nur verpflegt	nur beschäftigt	männlich	weiblich
28	Kiel	1862	40	27	50	9	8	3	9
29	Kückenmühle	1863	450	375	130	695		64	112
30	Kraschnitz	1860	308	260	93	153	154	42	77
31	Langenhagen	1862	399	277	209	219	248	43	82
32	Lauterhofen	1881	—	93	—	64	29	5	15
33	Leschnitz	1871	126	75	129	25	47	9	19
34	Liebenau	1870	140	150	20	170	100	2	33
35	Liegnitz	1879	141	106	53	76	94	18	20
36	Lübben	1893	179	171	—	305	45	34	28
37	Mariaberg	1847	101	49	36	53	60	40	
38	Marienhausen	1893	70	36	92	14	—	3	12
39	Mosbach	1880	85	55	70	50	20	11	20
40	Neinstedt	1861	270	205	83	392		34	66
41	Neuendettelsau	1854	—	193	32	121	40	2	29
42	Niedermarsberg	1881	200	131	146	116	69	18	61
43	Nossen	(1857) 1889	—	172	115	57		8	22
44	Oldenburg	1887	44	29	41	20	12	4	8
45	Polsingen	1865	166	—	20	60	36	6	16
46	Potsdam	—	230		?	60	?	23	
47	Rastenburg	1865	178	128	104	173	29	14	13
48	Roda	1886	13	12	10	15	—	1	5
49	Schleswig	1852	50	22	30	27	14	4	8
50	Stetten	1849	272	171	108	89	234	47	103
51	Scheuern	1870	175	98	78	94	101	29	38
52	Schreiberhau	1845	27	32	19	20	20	7	6
53	Schwerin	1867	59	55	73	28	6	10	22
54	Sobernheim	1890	21	142	42	59	39	3	25
55	Sohland	1879	27	23	3	24	23	3	6
56	Straubing	1891	129	—	—	129	—	20	—
57	Treysa	1893	46	28	60	14	—	8	14
58	Ursberg	1884	412	341	127	123	386	8	140
59	Volmerdingsen	1887	157	125	109	90	98	36	32
	Summa		6490 (250)	5224	3685	3196 (1749)	2892	611 (210)	1191
	B. Deutsche Schweiz								
1	Basel	1857	13	7	20	—	—	1	3
2	Bern	1868	13	22	35	—	—	3	6
3	Biberstein	1889	19	27	46	—	—	2	5
4	Mauren	1895	20	23	41	—	2	2	5
5	Regensberg	1883	53	23	76	—	—	7	11
	Summa		118	102	218	—	2	15	30

Hiernach gab es am 1. Januar 1898 in Deutschland 59 derartige Anstalten mit 11 964 Insassen. 6490 davon waren männlichen, 5224

Digitized by Google

weiblichen Geschlechts, von 2 Anstalten mit 250 Zöglingen ist nicht angegeben, wieviel davon auf die beiden Geschlechter entfallen. Von den sämtlichen Zöglingen dieser Anstalten wurden 3685 unterrichtet, die übrigen nur verpflegt oder beschäftigt. Abgesehen von 4 Anstalten, die keine Angaben über die Konfession der Zöglinge gemacht haben, waren in den übrigen 55 Anstalten 7742 Evangelische, 3849 Katholische. 162 Juden und 1 Mennonit. Von den 59 Anstalten kommen 24 auf Preufsen, 13 auf Bayern, 5 auf Sachsen, 4 auf Württemberg, 2 auf Baden, 1 auf Hessen, 1 auf Mecklenburg-Schwerin, 1 auf Elsafs-Lothringen und 8 auf die andern deutschen Staaten. Unter diesen Anstalten sind 28 öffentliche Wohlthätigkeitsanstalten, 19 Privatanstalten, 6 Staatsanstalten, 4 Provinzialanstalten und eine städtische Anstalt (Dalldorf bei Berlin). Von den Staatsanstalten sind 2 im Königreich Sachsen, je eine in Mecklenburg-Schwerin, Hessen-Darmstadt, Anhalt und Sachsen-Altenburg.

Mit den Idiotenanstalten nahe verwandt sind die Privat-Anstalten für geistig zurückgebliebene Kinder, deren in Deutschland noch eine Anzahl besteht, die in der vorstehenden Übersicht fehlen. Ein Teil dieser Anstalten ist ausschliefslich für Kinder besser situierter Eltern bestimmt und verlangt deswegen eine bedeutende Jahrespension. Bekannt sind die Anstalten von Schröter in Dresden-Neustadt, von Witzel-Leipzig und von Wildt-Nordhausen. Die erste dieser Anstalten ist in der vorstehenden Übersicht mit enthalten.

Zwischen der Gruppe der normalen und der Gruppe der pathologisch geschwächten (idiotischen) wie der der krankhaft entarteten Kinder giebt es noch viele schwer erziehbare Kinder, die in Gefahr sind, sich bald körperlich, bald geistig, bald moralisch und bald in jeder dieser Hinsichten abnorm zu entwickeln. Seit 1890 hat Trüper auf der Sophienhöhe bei Jena in seinem Erziehungsheim einen von guten Erfolgen begleiteten Versuch gemacht mit einer erziehlichen, unterrichtlichen und ärztlichen Heilbehandlung nach den Prinzipien der neueren Neuro- und Psychopathologie. Es wäre zu wünschen, dafs die von ihm auch in einer besonderen Zeitschrift »Die Kinderfehler« (Langensalza, Hermann Beyer & Söhne. IV Jahrgänge) vertretenen Anschauungen für die nachfolgenden Schulen und Anstalten allgemeine Beachtung fänden.

4. Hilfsschulen bezw. Hilfsklassen für schwachbefähigte Kinder

Die Zahl dieser Anstalten hat sich in den letzten Jahren erheblich vermehrt. Während nach einer amtlichen Übersicht vom Jahre 1894 in Preufsen nur in 16 Städten Schuleinrichtungen für Schwach-

Digitized by Google

befähigte vorhanden waren, in denen 700 Kinder beschult wurden, bestanden 1896 bereits in 27 Städten 38 derartige Schulen. In diesen wurden 2017 Kinder unterrichtet. Die Zahl der Schulen und Schüler ist in starkem Wachsen begriffen und dürfte sich jetzt bereits verdoppelt haben. Eine kurze Zusammenstellung bietet Trüper im Reichsmedizinalkalender von 1900 (I. Teil: Beiheft S. 150/1), eine genaue Statistik nach den verschiedenartigsten pädagogischen und medizinischen Gesichtspunkten Wintermann in der Schrift: »Die Hilfsschulen Deutschlands und der deutschen Schweiz. (Langensalza, Hermann Beyer & Söhne, 1898.)

5. Rettungshäuser und Zwangserziehungsanstalten

Die ersten Anstalten für sittlich verwahrloste oder der Gefahr der Verwahrlosung ausgesetzte Kinder sind von den Pietisten im 18. Jahrhundert errichtet worden. Pestalozzi hat diese Arbeit der barmherzigen Nächstenliebe dann fortgesetzt und später sind von Zeller in Beuggen in Baden, von Graf v. d. Recke-Volmerstein in Overdyk und Düsselthal und Johannes Falk in Weimar Rettungsanstalten errichtet worden. Während in früherer Zeit Waisenhäuser und Rettungsanstalten vielfach vereinigt waren, sind dieselben in neuerer Zeit völlig geschieden. Nach einem Aufsatze von G. von Rohden in Reins Encyklopädie, V, S. 861 ff., giebt es gegenwärtig 342 Rettungsanstalten, 209 in Preufsen, 20 in Württemberg, 26 in Sachsen, 20 in Bayern, 14 in Baden, 11 in Elsafs-Lothringen, je 9 in Thüringen und den freien Städten, je 4 in Hessen und Anhalt, je 2 in Mecklenburg, Oldenburg, Braunschweig und Lippe-Detmold. Die Gesamtzahl der evangelischen Rettungshauszöglinge geht an 10000. Der Grundbesitz der Anstalten stellt einen Wert von 8—10 Millionen Mark dar. Das gezahlte Kostgeld schwankt zwischen 75 u. 600 Mark.

Durch das Strafgesetzbuch für das deutsche Reich und das Gesetz vom 13. März 1878, betreffend die Unterbringung verwahrloster Kinder, sind neben den Rettungsanstalten noch besondere, von öffentlichen Verbänden unterhaltene Zwangserziehungsanstalten geschaffen worden. Vom 1. Oktober 1878 bis zum 31. März 1892 wurden in Preufsen 20080 Kinder den kommunalen Verbänden zur Zwangserziehung überwiesen und bis zum 31. März 1897 hat sich diese Zahl auf 27645 gesteigert. Die staatlichen Behörden und die Provinzial- etc. Verbände sind der ihnen auferlegten Pflicht teils dadurch nachgekommen, dafs sie die zur Zwangserziehung verurteilten Kinder in Familien untergebracht, teils dadurch, dafs sie diese den bereits bestehenden Anstalten zugeführt, teils dadurch, dafs

Digitized by Google

sie eigne Anstalten errichtet haben. Für die Verpflegung der in Zwangserziehung befindlichen Kinder, deren am 31. März 1897 10542 vorhanden waren, sind vom 1. April 1896 bis zum 31. März 1897 1468591 M verausgabt worden. 1896 bestanden 140 besondere Schulen in den Rettungshäusern und Zwangserziehungsanstalten.

Die nachstehende Tabelle giebt eine Übersicht über diese Anstalten in den einzelnen preufsischen Provinzen.

	Anstalten	Unterrichtsklassen	Lehrkräfte	Zöglinge im schulpflichtigen Alter überhaupt	Knaben	Mädchen	auf 100 schulpfl. Kinder in Zwangserzieh.-Anst. etc. untergebrachte
Ostpreufsen	8	13	13	454	378	76	0,12
Westpreufsen	6	11	13	363	311	52	0,13
Berlin	6	15	17	440	327	113	0,20
Brandenburg	24	29	30	677	452	225	0,15
Pommern	14	21	22	444	337	107	0,16
Posen	3	7	8	236	214	22	0,07
Schlesien	22	40	36	1176	827	349	0,15
Sachsen	11	19	22	555	426	129	0,11
Schlesw.-Holstein	4	5	4	146	94	52	0,07
Hannover	11	17	17	601	481	120	0,14
Westfalen	9	14	17	602	443	159	0,12
Hessen-Nassau	7	10	10	391	322	69	0,13
Rheinland	15	24	29	905	736	169	0,10
Hohenzollern	—	—	—	—	—	—	—
Staat	140	225	238	6990	5348	1642	0,12

Die Schulen waren in

95 Anstalten 1 klassig
24 „ 2 „
16 „ 3 „
5 „ 4 „

Im Durchschnitt entfielen auf eine Anstalt 50, auf eine Unterrichtsklasse 31 Kinder. Von den 225 Klassen waren 120 Knaben-, 30 Mädchen- und 75 gemischte Klassen. In einem Teile der Rettungshäuser sind keine besonderen Schuleinrichtungen vorhanden. Die Zöglinge der Anstalten besuchen in diesem Falle die Schule des Ortes. In keinem Falle entbehren die Kinder des Unterrichts.

Im Königreich Sachsen bestehen 27 Kinder-Besserungs- und Kinder-Rettungshäuser, in denen durchschnittlich 703 Kinder mit einem Kostenaufwande von 207802 M erzogen werden. An den Anstalten wirken 72 Lehrer und Pfleger. Hierzu kommt die Landesanstalt für sittlich gefährdete Kinder in Bräunsdorf mit 26 Lehr-

Digitized by Google

kräften, welche in 11 Klassen 252 Knaben, 46 Mädchen und 29 Fortbildungsschüler, zusammen 327 Kinder, unterrichten.

Die Waisenhäuser gehören nach dem gegenwärtigen Stande der Dinge zum gröfsten Teil nicht zu den heilpädagogischen Anstalten. In Preufsen ist die Waisenpflege eine Pflicht der Gemeinden, die teils grofse Waisenanstalten unterhalten, teils die verwaisten Kinder in Familien unterbringen. Daneben bestehen die in früheren Zeiten gegründeten Waisenhäuser fort. Die letzteren verfolgen in der Mehrzahl den Zweck, ihren Zöglingen eine über das Volksschulziel hinausgehende Bildung zu verschaffen. 1896 hatten 78 preufsische Waisen- und Erziehungshäuser besondere Schulen. Diese waren ihrer lehrplanmäfsigen Einrichtung nach:

	Anstalten	mit Unterrichtklassen	mit Schulkindern
1 klassige Schulen	35	35	1422
2 „ „	22	44	1448
3 „ „	14	43	1503
4 „ „	5	24	352
5 u. mehrklassige Schulen .	2	14	467
zusammen	78	160	5192

Von den Schulkindern waren 3409 Knaben und 1783 Mädchen. In sämtlichen Anstalten unterrichten 172 vollbeschäftigte Lehrkräfte.[1])

[1]) Siehe auch die betr. Artikel in Reins Encyklop. Handbuch der Pädagogik. VII Bände. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne.

Digitized by Google

MITTEILUNGEN

1. Das „University Extension System“ in Deutschland [1])

Von **W. Rein** in Jena

Es ist eine oft hervorgehobene Thatsache, dafs die soziale Entwicklung in England um Jahrzehnte der deutschen voraufging, entsprechend dem wirtschaftlich-industriellen Aufschwung. Es erscheint daher ganz natürlich, wenn uns Deutschen die englischen Verhältnisse von besonderem Interesse sind, und wenn wir es uns angelegen sein lassen, aus der Gestaltung der Dinge jenseits des Kanals zu lernen.

Mit der sozialen Entwicklung sind die Erziehungs- und Unterrichtsfragen aufserordentlich eng verknüpft. Diese Einsicht hat sich in England ebenfalls vor Jahrzehnten schon Bahn gebrochen. Es zeigte sich dies bei dem Eintritt der altkonservativen Universitäten Oxford und Cambridge in die Bewegung der Volksbildung. Und diese Bewegung mufste in England um so tiefer gehen und um so breiter sich erstrecken, je mehr man die Volksbildung bis dahin vernachlässigt hatte. Es ist bekannt, wie dort die Angelegenheiten der Bildung durchaus der freien Thätigkeit einzelner Korporationen, namentlich kirchlicher, der Arbeit von Stiftungen und Privatpersonen überlassen waren. Der Staat kümmerte sich prinzipiell nicht darum. Erst in den 70er Jahren begann er organisatorisch wirksam in das Volksschulwesen, sowie in das technische Schulwesen einzugreifen — aber den Tausenden von mittleren und höheren Privat- und Stiftungsschulen bis hinauf zu den Universitäten steht er noch heute völlig machtlos gegenüber. Um so willkommener mufste die Hilfe der Universitäten allen denen sein, die die Lücken eines mangelhaften Unterrichts fühlend, sich gern der Führung der Hochschule anvertrauten. Für die Erziehung der Jugend war in England wohl gesorgt durch die Kraft der Familie, die Macht der Sitte und der Tradition, aber der Unterricht kam in dem Chaos der Privatschulen, deren Leiter und Lehrer sich niemand gegenüber zu legitimieren brauchen, die keinem Gesetz und keiner Inspektion unterworfen sind, vielfach zu kurz.

Ganz anders auf deutschem Boden, wo Staat und Gemeinde seit Jahrhunderten sich der Organisation des Bildungswesens und der Bildungsarbeit angenommen und Unterricht und Erziehung der Jugend als eine bedeutungsvolle Domäne ihrer Wirksamkeit betrachtet haben. Mag bei uns die Centralisation auf diesem Gebiet hie und da zu enge Grenzen gezogen und die freie Bewegung, auf die man jenseits des Kanals so grofse Stücke hält, ungebührlich eingeschränkt haben, die Folge davon

---

[1]) S. das »Centralblatt des Bundes deutscher Frauenvereine« Nr. 14: »Das University Extension System in England.« Vergl. dazu No. 15 u. 16.

war doch eine Verbreitung der Bildung durch alle Volksschichten hindurch, wie sie eben nur aus einer zweckmäfsigen einheitlichen Organisation des Schulwesens entspringen kann. Rechnet man hinzu das genaue Ineinandergreifen des Erziehungs- und Fachschulwesens, die sorgfältige Vorbildung der Lehrkräfte, so werden die wirtschaftlichen Siege, die wir bereits in einzelnen Zweigen über England erfochten haben, erklärlich.

Bei diesem Vorsprung, den wir vor England in Sachen des Unterrichts voraus haben, ist es leicht zu sehen, dafs wir nicht ohne weiteres Bewegungen — so berechtigt sie drüben auch sein mögen — auf unseren Boden verpflanzen können. Es fehlen hier einfach die Bedingungen, die dort den Erfolg verbürgen.

Aber lernen können wir daraus, wie ich schon sagte, und unter gewissen Modifikationen auch nachahmen, soweit es unsere vaterländischen Verhältnisse gestatten.

Nachahmenswert erscheint vor allem das Bestreben, die Universitäten, die Centralstätten der Bildung des Volkes, in den unmittelbaren Dienst der Volksbildung zu stellen. Mittelbar haben sie ja diesen Dienst bisher schon geleistet in der Ausbildung der Geistlichen, Lehrer, Juristen, Ärzte, National-Ökonomen, Landwirte, Apotheker u. s. w. Mit der Forschung haben unsere Universitäten immer schon — und darin liegt zum grofsen Teil ihre Stärke — die Lehre verbunden. Aber die Lehre war beschränkt auf einen bestimmten Kreis von Schülern, die für das Universitäts-Studium besonders vorbereitet waren.

Es fragte sich, ob der Kreis der Schüler ausgedehnt werden solle, ähnlich wie es in England geschehen ist. Hier stehen sich nun zwei Ansichten schroff gegenüber, eine konservative und eine liberale. Die erstere weist jene Aufgabe zurück in der Befürchtung, dafs die Hochschulen Schaden litten an ihrer eigenen Aufgabe, dafs sie in dem Bestreben, eine Popularisierung der Wissenschaften vorzunehmen, der Verflachung anheimfallen würden. Wenn die Universität den Ernst und die Würde ihrer Aufgaben wahren wolle, heifst es, müsse sie möglichst exklusiv sein. Von diesem Standpunkt aus wird z. B. auch der Eintritt der Frauen in die Hochschule zurückgewiesen.

Die liberale Richtung dagegen vertritt die Ansicht, dafs der beste Kenner einer Sache auch am besten ihre Weitergabe besorgen könne, ja, dafs er geradezu verpflichtet sei, dies zu thun, damit nicht minderwerten Kräften diese Aufgabe überlassen werde. Wenn die Hochschulen sich hermetisch abschliefsen von den treibenden Strömungen der Volksentwicklung, begeben sie sich selbst der Beeinflussung auf diese und verurteilen sich zum blofsen Zuschauer. Lebendige Wissenschaft sucht von selbst stets Fühlung mit dem Leben und wird daher Einrichtungen willkommen heifsen, die eine Brücke bilden zwischen Lehre und Leben.[1])

Und in der That haben die Hochburgen der Wissenschaft auch trotz allen Widerspruchs von konservativer Seite immer mehr Zugangsthore erhalten. Sie haben wohl alle mit Ausnahme von Jena Frauen den Eingang gestattet, sie haben Apotheker, Landwirte, Volksschullehrer hereingelassen. Dozenten der Universität haben »Fortbildungskurse« eingerichtet und damit den Kreis ihres Einflusses erweitert. Sie sind in die Bewegung der »University Extension« eingetreten. Entgegengesetzt aber den englischen Bestrebungen, die zunächst den arbeitenden Klassen zugute kommen sollten, und unabhängig von ihnen sind an unseren deutschen Universitäten zuerst »Fortbildungskurse für Ärzte« eingerichtet worden, zu dem

[1]) S. W. Rein, Volkshochschulbewegung. Mitteil. des evang.-sozial. Kongr. 1897, Nr. 3.

Digitized by Google

Zweck, die praktischen Mediziner auf dem Laufenden zu halten und die Fortschritte der medizinischen Wissenschaft aus erster Hand zu übermitteln.

Sodann folgte eine Einrichtung, die für »Lehrer an höheren Schulen« einschliefslich der Lehrerbildungsanstalten berechnet war. Dies geschah zuerst in Jena im Jahre 1889. Dozenten der Naturwissenschaften und der Pädagogik verbanden sich, um »Ferienkurse« für Lehrer ins Leben zu rufen. Diese Kurse bestehen nun seit 10 Jahren. Sie sind langsam von Jahr zu Jahr gewachsen, haben stetig ihr Programm erweitert und immer weitere Kreise der Lehrer- und Laienschaft in den Einfluls der Universität hineingezogen, nicht blofs des Inlandes, sondern auch des Auslandes, nicht blofs die Männer-, sondern auch die Frauenwelt. Im wesentlichen sind es allerdings Lehrer und Lehrerinnen, die sich in Jena versammeln; von den verschiedensten Schulen, von der Volksschule bis zur Universität, zusammengehalten durch das gemeinsame Interesse an den Aufgaben der Erziehung und des Unterrichts der Jugend. Diese Thatsache bildet einen beachtenswerten Unterschied zu den englischen Ferienkursen, wo Bildungsdurstige aller Stände sich zusammenfinden, weil ihre Schulbildung ihnen nicht genügt; und ebenso verschieden von den schwedischen Kursen, die unter Führung von Professor Harald Hjärne in Upsala im wesentlichen Volksschullehrer heranziehen.

Dem Beispiel von Jena sind dann Dozenten an der Universität in Greifswald, Marburg und Bonn gefolgt. Hier wurden ebenfalls »Ferienkurse« eingerichtet, die zahlreichen Zuspruch, namentlich aus der Lehrerwelt, finden.

In Jena hat dann die »Universitäts-Ausdehnung« noch einen weiteren Zweig getrieben. Während des Winter-Semesters 1898/99 haben Dozenten der Universität an 14 Sonnabenden Vortragskurse für Volksschullehrer Thüringens gehalten. Über 300 nahmen im vergangenen Winter teil. Sie verteilten sich auf folgende Kurse: 1. Prof. Eucken: Die geistigen Strömungen im Altertum, Mittelalter und Neuzeit. 2. Prof. Pierstorf: Grundzüge der Volkswirtschaftslehre. 3. Prof. Rein: Die ethischen und psychologischen Grundlagen der Erziehungs-Wissenschaft. 4. Prof. Linck: Grundzüge der Geologie. 5. Prof. Detmer: Bau und Leben der Pflanzen unter Hervorhebung der Zweckmäfsigkeits-Einrichtungen. 6. Prof. Verworn: Grundzüge der allgemeinen Physiologie.

Im diesem Winter werden wieder eine Reihe von Vorlesungen gehalten, die teilweise als eine Fortsetzung der früher gegebenen angesehen werden können, und zwar von den Professoren Eucken (Philosophie), Weber (Kunstgeschichte), Ziehen (Physiol. Psychologie), Ziegler (Zoologie), Drews (Religionsgeschichte), Rein (Didaktik auf psychol. Grundlage). Über 200 Lehrer nehmen teil.

Aber die Zuhörer kommen nicht nur zur Universität, sondern die Dozenten beginnen nun auch in die von Jena entfernteren Orte Thüringens zu gehen, um so auch eine räumliche Universitäts-Ausdehnung zu bilden, zu vergleichen in etwas mit dem englischen Beispiel. So hat Prof. Eucken an 8 Sonnabenden 16 Vorlesungen in Gotha gegeben, Prof. Detmer in Erfurt; Prof. Rein in Gotha, Mühlhausen, Apolda; Prof. Ziehen, Prof. Linck, Prof. Verworn werden die Reihe fortsetzen. Für die nächste Zeit sind verschiedene Vortragskurse in Gotha, Hildburghausen, Eisenach, Coburg etc. geplant.

Damit ist aber die Bildungsarbeit der Hochschulen noch nicht erschöpft. Die Arbeiterklasse, auf die man in England zuerst den Blick richtete,[1]) wird von

[1]) Über die Entstehung der University Extension s. W. Rein, Blätter für soziale Praxis 1894, Nr. 67.

den bisher dargelegten Einrichtungen nicht getroffen. Nun ist aber auch diese Lücke erkannt worden und bereits ist man bestrebt, sie zu schliefsen.

Nach dieser Richtung ist die Universität Wien im Jahre 1896 vorangegangen, und zwar unterstützt von der Regierung! (S. die weitblickende Rede des österreichischen Kultusministers vom 4. Januar 1897 in den Mitteil. des ev.-soz. Kongr. 1897, 3.) Nach dem Bericht über das Studienjahr 1898/99 belief sich die Gesamtteilnahme in 71 Kursen auf 1005 gegen 1043, 1243, 1069 in den drei Vorjahren. An den aufserhalb Wiens veranstalteten Kursen beteiligten sich in Brünn 592, in Wr.-Neustadt 1227, in Liesing 497 und in Krems 348 Personen. Die Gesamtzahl der Hörer belief sich im letzten Studienjahr auf 10000. Das Unterrichtsministerium erhöhte den Beitrag von 12000 auf 14000 M; der nieder-österreichische Landtag spendete 2000 M; der Reichsrat-Abgeordnete R. Anspitz 20000 M; Prof. Jäger 2000 M etc.

Sodann veranstaltete die Universität München »volkstümliche Hochschulkurse«. 1898/99 betrug die Zahl der Hörer, nach drei Klassen geschieden: 1. Arbeiter und Handwerker 478 = 18,36%, 2. Lehrer, Lehrerinnen, Studenten, Kaufleute: 1735 = 66,64%, 3. andere Personen 391 = 15%. Das prozentuale Verhältnis der Teilnehmer aus dem Arbeiterstand war etwas gestiegen, nämlich von 12,5 auf 18,36%.

Ferner wurden in Leipzig und in Berlin mit ähnlichem Erfolg solche Kurse veranstaltet von Dozenten der Universität während des Winterhalbjahres.

In Berlin wurden in der I. Serie (Oktober-Dezember) 7 Vortragskurse gehalten von den Professoren Waldeyer, Frentzel, v. Luschan, Oertmann, Frey, Hansemann, Wedding. Jeder Kursus umfafste 6 Vorträge von je $1^1/_2$-stündiger Dauer, wovon möglichst $^1/_2$ Stunde auf Besprechungen verwendet wurden.

In Jena war die Comenius-Zweiggesellschaft in Verbindung mit der Karl Zeifs-Stiftung schon 1896 vorgegangen, Vortrags-Kurse während des Winters einzurichten, um den arbeitenden Klassen mit Unterstützung durch eine vortrefflich eingerichtete Lesehalle Gelegenheit zu einer freiwilligen Fortbildung zu gewähren. In diesem Winter halten je 6stündige Vortragskurse die Professoren Ziehen, Walter, Mentz, Rein.

An der Universität Freiburg waren im vergangenen Winter »Universitäts-Vorträge« für Kaufleute gegeben worden; in diesem Winter haben sich nun solche für Handwerker und Arbeiter angeschlossen, und zwar handelt der erste Kursus: »Über das bürgerliche Gesetzbuch. (Prof. Rümelin.)

Auch in Kiel ist in diesem Winter die Sache von Dozenten der Universität und dem Geh. Admiralitätsrat Franzius in Angriff genommen worden mit zwei je achtstündigen Kursen. Der Eintrittspreis für je einen Kursus beträgt, wie in Jena, 1 M.

Man sieht, dafs die »Universitäts-Ausdehnung« in Deutschland in verhältnismäfsig kurzer Zeit schon bemerkenswerte Ansätze geliefert hat, auf denen weitergebaut werden kann. Aber all diese Ansätze sind noch vereinzelt, ohne gegenseitige Stütze und wechselseitige Verbindung. Daher wurde das Vorgehen eines Berliner Komitees von allen denen freudig begrüfst, die ein tiefergehendes Interesse für die wichtigen Fragen der Volksbildung besitzen. Ostern 1899 luden Berliner Professoren unter Führung von Prof. Schmoller und Geh.-Rat Post eine Reihe von Dozenten der deutschen Universitäten nach Berlin ein zu gemeinsamer Beratung der Frage, wieweit und auf welchen Wegen die deutschen Universitäten sich in den Dienst der Volksbildung stellen können und sollen. Ein Bericht über diese erste Versammlung wurde in der »Zeitschrift der Centralstelle für Arbeiter-

Digitized by Google

Wohlfahrtseinrichtungen« 1899, Nr. 8, gegeben; eine zweite Zusammenkunft für Ostern 1900 wird geplant.

Wenn der Satz richtig ist, dafs in dem Unterschied der Bildung eine gleich starke Gefahr liegt wie in dem Unterschied des Besitzes für die Einheitlichkeit und geschlossene Kraft unseres Volkslebens, so ist es gewifs freudig zu begrüfsen, wenn neben den Bestrebungen, die schroffen Gegensätze im Besitz zu mildern, nun auch Richtungen hervortreten, die auf die Beseitigung der scharfen Unterschiede in Sachen der Bildung gerichtet sind. Es ist gewifs nicht zufällig, dafs mit den Forderungen an eine bessere wirtschaftliche Existenz eng verknüpft ist der Gedanke, die breiteren Schichten des Volkes auch teilnehmen zu lassen an den wissenschaftlichen und künstlerischen Errungenschaften der Nation. Und dafs an diesen Bestrebungen unsere Universitäten teilnehmen, ist, wie Prof. Schmoller mit Recht in jener Berliner Versammlung hervorgehoben hat, ihre soziale Pflicht. Wir hoffen, dafs das Verständnis für diese Pflicht nach und nach auch den Kreisen aufgehen wird, die jetzt noch Besitz und Bildung als eine Domäne der oberen Zehntausend betrachten; dafs vor allem in Universitätskreisen selbst immer mehr die Meinung sich verliere, dafs die Wissenschaft durch enge Berührung mit dem Leben zu sehr nur in Lehre aufgehe und damit sich ihrer eigentlichen Aufgabe entfremde. Forschung und Lehre sind nicht Gegensätze, die sich ausschliefsen, sondern Teile, die zusammengehören, wenn sie auch bei einzelnen Dozenten nicht immer vereinigt vorkommen.

England ist mit Oxford, Cambridge, Edinburg uns vorangegangen. In eigenartigem Ausbau einer näheren Verbindung von Universität und Volksleben folgen wir nach in der begründeten Hoffnung, dafs beide durch diese Verbindung gewinnen: unsere Universitäten und das innere Leben unseres Volkes. Darin stimmen wir ganz mit der englischen Bewegung überein; in der Ausführung allerdings gehen wir in verschiedenen Punkten auseinander, wie es, wie schon bemerkt, die Eigenart unserer Entwicklung und unserer Verhältnisse bedingt.

Der Unterschied zwischen der englischen und der deutschen Bewegung liegt vor allem im Ausgangspunkt. Die englische Strömung war zuerst auf die arbeitenden Klassen gerichtet, aber im Lauf der Entwicklung trat dieser Gedanke zurück; alle wurden geladen, die sich einige Wochen an den Tisch der Universität setzen wollten. In Deutschland suchte man zunächst die gebildeten Schichten auf und wandte sich von da zu den arbeitenden Klassen und, wie es scheint, mit steigendem Erfolg. Bei uns beschränkte man sich zunächst auf Kurse, die dem Bedürfnis bestimmter Bevölkerungs- und Berufsgruppen entgegenkamen, während die Programme in England, entsprechend der sehr verschiedenen Zusammensetzung der Hörer, aufserordentlich reich bedacht waren, z. B. auch dem Studium des Griechischen und Lateinischen Raum gaben. In England steuerte man in der University Extension auf Prüfungen und entsprechende Abstempelungen los, wie dies im Bildungswesen dort überhaupt geschieht; die Londoner Universität ist bekanntlich noch jetzt eine reine Prüfungs-Anstalt. Daran hat in Deutschland von Anfang an niemand gedacht und wird hoffentlich auch niemand denken, denn wir haben Prüfungszöpfe, Titel etc. genug. Immerhin gilt es bei uns erst Erfahrungen zu sammeln, ehe an bestimmte Grundlinien zu weiterer Organisation gedacht werden kann.

[1]) Auch in Mannheim werden auf Anregung der Gewerkschaften und mit Unterstützung der Stadtgemeinde Volksschulkurse von Heidelberger Dozenten abgehalten. Das Heidelberger Professoren-Komitee nimmt noch weitere Anträge aus anderen Städten gern entgegen. (S. die »Hilfe«, Nr. 1, 1900.)

2. Aus der pädagogischen Sektion der 45. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner in Bremen

II (S. VI. Heft 1899, Seite 472 ff.)

Die zweite Sitzung am Donnerstag war für die Behandlung der augenblicklich für das höhere Schulwesen wichtigsten Frage bestimmt: Reformgymnasium oder nicht? Die Verhandlungen hatten schon ein Vorspiel gehabt in der am Montag gleichfalls in Bremen abgehaltenen Versammlung des Gymnasialvereins, wo Prof. Dr. Fritze aus Bremen einen Vortrag über »das sogenannte Reformgymnasium« gehalten hatte.[1]) Er hatte die Ansicht vertreten, das heutige humanistische Gymnasium sei — manche einzelnen Wünsche für Abänderungen in didaktischer und methodischer Hinsicht vorbehalten — auf dem richtigen Wege, während die Idee des Reformgymnasiums verfehlt sei. »Das Reformgymnasium — hatte er gesagt — zerstört den Charakter des humanistischen Gymnasiums, indem es die Entwicklung des philosophischen und historischen Sinnes hindert, welche das Ziel des heutigen humanistischen Gymnasiums ist. Ein grofser Anteil aber an der Entwicklung der Denkfähigkeit kommt den alten Sprachen zu, ein viel gröfserer als den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern. Aber ein rechter Sprachunterricht, der dem Geiste die rechte Vorbereitung für die philosophische Erkenntnis giebt, erfordert viele Zeit und mufs deshalb früh begonnen werden. Für diesen Unterricht eignet sich am besten die lateinische Sprache. Ihre Formen sind klarer ausgeprägt als die der modernen Sprachen; ihre Logik ist strenger, auch als die der griechischen Sprache. Sie hebt sich auch mehr von der deutschen Sprache ab. Das reiche Gedächtnismaterial, das beim Latein zu bewältigen ist, lernt sich besser in den Tagen der Jugend und mufs viel geübt werden, um völlig geläufig zu werden. Auch handelt es sich beim Lernen des Latein nicht nur um Sprachformen, sondern zugleich um Aufnahme einer ganz fremden Epoche aus dem Geistesleben der Vergangenheit, die natürlich Schwierigkeiten bereitet.

Es mufs eine breite historische Grundlage geschaffen werden. Hierzu eignet sich die Geschichte der alten Völker mit ihren reinen typischen Erscheinungen besonders gut, während die reichere Mannigfaltigkeit der Lebensgestaltung bei den modernen Völkern viel weniger durchsichtig ist. Wer diese verstehen will, mufs die Bildungsstufen der Menschheit vom Anfang an bis zum jetzigen Stand geistig mit durchlaufen haben. Das Verständnis des Altertums erschliefst in vielen Dingen das Verständnis der Gegenwart. Wir dürfen also nicht die Wirkung der antiken Bildungsstoffe auf unsere Jugend beeinträchtigen.

Dies geschieht, wenn die Beschäftigung mit dem Altertum, wie es am Reformgymnasium der Fall ist, zu einer Nützlichkeitsbestrebung herabgedrückt wird. Die auf wenige Jahre beschränkte Beschäftigung mit den alten Sprachen kann diesem Lehrstoffe nicht gerecht werden. Auch sind die Schüler höherer Klassen für die einfachere antike Welt schon zu modern geworden; ja sie vermögen den Gedächtnisstoff auch nicht zu bewältigen, der ihnen nach Art eines Dekoktes einfiltriert werden soll. Für die anderen wissenschaftlichen Fächer mit Ausnahme der modernen Sprachen werden die Reformgymnasien auch nicht genügenden Raum haben, weil in den oberen Klassen von den alten Sprachen so viel Zeit beansprucht wird. Das Reformgymnasium kann nur für den augenblicklichen Bedarf zustutzen, nur Kenntnisse einprägen, die

[1]) Dieser liegt gedruckt vor, z. B. in der ersten Beilage zu Nr. 226 des Bremer Tageblattes und Generalanzeigers von Dienstag, dem 26. Sept. 1899.

Digitized by Google

rasch vergehen; es kann keine idealistische Lebensanschauung langsam aufbauen und zum Wachstum bringen. Das führt schliefslich zum Banausentum. Die erwartete Einheit der Bildung wird darin bestehen, dafs alle in gleicher Weise ihren egoistischen Regungen folgen, und das ideale Streben aus der Welt schwindet.

Auch die didaktischen Vorteile, die man den Reformgymnasien nachrühmt, dafs man da vom Leichteren zum Schwereren, vom Anschaulichen zum Abstrakten, vom Nahen zum Fernerliegenden komme, sind thatsächlich nicht vorhanden, und dafs »das Nacheinander« daselbst an Stelle »des Nebeneinander« mehr gepflegt werde als auf dem humanistischen Gymnasium, ist nicht zutreffend. Als besonderer äufserer Vorteil jener Schulen wird angeführt, dafs durch sie die Entscheidung über den Beruf der Knaben erleichtert werde. Auch das ist ein Irrtum. Denn die Entscheidungen werden von den Eltern leider nicht mit Rücksicht auf die Befähigung der Kinder, sondern auf ihren eigenen Stand getroffen. Bei den Reformschulen werden im Gegenteil noch eine ganze Anzahl von Schülern in die Tertia aufrücken, welche das Gymnasium wegen der Schwierigkeiten des Latein schon früher verlassen haben würden. Ebenso werden die Eltern ihre Kinder leichter in die oberen Gymnasialklassen weiter gehen lassen als an den alten Gymnasien, weil ja so lange die Möglichkeit besteht, sie im Notfall zur realistischen Seite übergehen zu lassen, und schliefslich nötigen sie auch ihre ungeeigneten Kinder, die gymnasialen Klassen bis zu Ende zu durchlaufen, so dafs die gewünschte Fernhaltung von gelehrten Berufen auch nicht erreicht wird.«

Die Erleichterung des Überganges von einer Schulgattung zur andern mufs der Redner allerdings anerkennen, meint aber, dafs das Bedürfnis dazu selten vorhanden sei. Er hat dabei wohl vergessen, dafs von den preufsischen Gymnasiasten im Anfange dieses Jahrzehntes im Durchschnitt nur 20,5% (s. Erläuterungen und Ausführungsbestimmungen zu den »Lehrplänen und Lehraufgaben für die höheren Schulen« Berlin 1891, S. 67) die Reifeprüfung ablegten, und die andern 79,5% mit unvollendeter Bildung abgehen mufsten, auf einer andern Anstalt aber in sehr vielen Fällen nur deshalb nicht ein Unterkommen suchten, weil der Übergang nach einer andern Schulart eben so schwierig ist. Auch will der Redner nicht gelten lassen, dafs ein Schüler, der aus einer mittleren Klasse eines Reformgymnasiums abgeht, eine abgeschlossenere Bildung mitnehme als einer, der die gleichen Klassen des Gymnasiums verläfst. Redner meint, viele Anhänger der Reformgymnasien wollten in Wahrheit dem Humanismus den Garaus machen und betrachteten die Einrichtung jener Schulen nur als eine Art Abschlagszahlung. In kurzer Zeit würden auch die, welche Schüler des Reformgymnasiums gewesen seien, als Gegner des altklassischen Unterrichtes auftreten, aus Unmut darüber, dafs sie in ihren reiferen Jahren sich noch mit den Anfangsgründen der alten Sprachen so haben quälen müssen.

Die Reformschulen müfsten also bekämpft werden. Daneben sei natürlich das humanistische Gymnasium fortwährend zu bessern. Man müsse stets im Auge behalten, dafs es nicht blofs auf Erreichung eines Unterrichtszieles ankomme, sondern noch viel mehr darauf, wie man den Weg zu ihm zurücklege, ob ohne Überhastung, ohne Dressur, mit reichlich erziehendem Einflusse.

Sein Vortrag hatte mit den beiden Sätzen geschlossen:

1. Das Reformgymnasium ist schädlich, weil es den humanistischen Charakter des Gymnasiums beeinträchtigt, indem es die Beschäftigung mit den alten Sprachen nicht zu ihrem vollen äufseren wie inneren Rechte kommen läfst, mit seinem Lehrgange viele Schüler auf einen falschen Bildungsweg lockt und die Schüler der oberen Klassen überbürdet.

2. Das Reformgymnasium wird die von ihm erhofften Vorteile nicht bieten,

Digitized by Google

weil es trotz aller Nützlichkeitsbestrebungen weder die vermeintlich nötige Erleichterung der Berufswahl und die Entlastung der gelehrten Berufsarten gewähren kann noch eine erhebliche Ersparnis in Aussicht stellt.

Es entspann sich wohl eine Erörterung des Vortrags, an der sich auch Direktor Dr. Reinhardt aus Frankfurt a. Main lebhaft beteiligte; aber diese wurde bald abgebrochen mit Hinweis darauf, dafs am Donnerstag in der pädagogischen Sektion der Philologenversammlung dieselbe Frage verhandelt werden würde, und man sich da aussprechen könne.

In dieser Sitzung erhielt zuerst das Wort Realgymnasial-Direktor Dr. Schlee das Wort, der im Jahre 1878 seine Schule so einrichtete, dafs auf einen dreijährigen lateinlosen Unterbau sich eine dreistufige lateinlose Realschule und ein sechsstufiges Realgymnasium aufbauten. »Nachdem vor mehr als 10 Jahren, sagte er ungefähr, nach Entlassung meiner ersten Abiturienten, von der preufsischen Regierung die Erlaubnis gegeben worden ist, Schulen nach Altonaer System einzurichten, ist dies mehrfach geschehen[1]) und man ist überall mit den Ergebnissen zufrieden. Besonders auf sprachlichem Gebiete wird recht Gutes geleistet. Man wolle doch nicht glauben, dafs durch das spätere Betreiben des Latein dem sprachlichen Unterrichte seine feste Grundlage geraubt werde. Auf meiner Schule wird ebensoviel im Latein erreicht wie auf andern Realgymnasien; aber man drängt bei uns den für Latein nicht befähigten Kindern auch nicht die Anfänge dieser Sprache auf. Wenn man glaubt, die sprachlich-logische Schulung — was man früher formale Bildung nannte — sei abhängig vom Erlernen der lateinischen Grammatik, so ist das ein Irrtum. In keiner Sprache sind die Sprachformen ein adäquater Ausdruck für die logischen Verhältnisse. Nun soll zwar nicht geleugnet werden, dafs der grammatische Unterricht recht fruchtbar für die Ausbildung des Geistes sei; aber die Klarheit über grammatische Begriffe erleichtert keineswegs die klare Auffassung von Begriffen auf andern Gebieten. Gewifs hat ja der lateinische Unterricht, wie er bisher getrieben worden ist, Erfolg gehabt; aber das liegt nicht daran, dafs man sich gerade mit Latein beschäftigt hat, sondern dafs man diesem Fache von seiten der Lehrer wie der Schüler so grofsen Fleifs zugewendet hat und dafs für diesen Unterricht ein fester Lehrgang durch die ganze Anstalt hindurch vorliegt. Grammatik mufs gewifs auch ferner getrieben werden, aber nicht um ihrer selbst willen, sondern um der zu lernenden Sprache willen. Je wissenschaftlicher der Sprachbetrieb ist, um so besser. Aber dieser wissenschaftliche Betrieb wird durch den späteren Beginn des Latein durchaus nicht gehemmt. Das lateinische Prüfungsskriptum, das übrigens die Altonaer Schulen ebensogut leisten können wie andere, liegt eigentlich aufserhalb der Aufgabe der höheren Klassen. Die Übersetzung ins Latein sollte immer nur als ein Mittel für den Sprachunterricht betrachtet, aber nicht als Zielleistung hingestellt werden. Die Lektüre hat im Mittelpunkt zu stehen, die viel mehr Gelegenheit zur geistigen Schulung bietet und den Vorteil hat, die Schüler über die Worte hinaus zur Sache zu führen.

Das grammatische Verständnis überhaupt mufs durch den deutschen Unterricht begründet werden. Im deutschen mufs zusammenhängender grammatischer Unterricht gegeben werden, um den fremdsprachlichen Unterricht vorzubereiten. Von der Muttersprache mufs ausgegangen werden. Die lateinische Grammatik läfst sich dann ohne Schwierigkeit anschliefsen, und zwar läfst sich dann in Tertia die

[1]) Wir erwähnen: Die Realgymnasien zu Güstrow (1885), Magdeburg (1887), Iserlohn (1892), Hildesheim (1893), Osnabrück (1893), Harburg (1894), Baden-Baden (1895), Witten (1896), Hamburg (1896).

Digitized by Google

Syntax gleich mit der Einübung der Formenlehre verbinden. Sie wird leicht begriffen, wenn man nicht Künsteleien treibt.

Der Unterricht in den neueren Sprachen will nicht den in den alten ersetzen. Man hat ihn früher dem in den alten anähnlichen wollen. Jetzt will man die Grammatik beiseite lassen. Aber das geht nicht. Giebt man den Kindern nicht die Erklärung über die grammatischen Erscheinungen von vornherein, so kommen sie nie zu klarer Einsicht; es bleibt alles verschwommen. Auch technisch-kulturgeschichtliche Lesebücher sind nicht zu benutzen, sondern dieselben Schriftsteller, die im Gymnasium gelesen werden. Bei guter grammatischer Grundlage kann der Lehrer in den Oberklassen die modernen fremdsprachlichen Schriftwerke ebenso behandeln wie der Lehrer des Deutschen die deutschen, und zwar auch in der entsprechenden Sprache. Das haben wir in zwanzigjähriger Praxis genügend erprobt.«

In eine Erörterung sollte erst eingetreten werden, nachdem auch Prof. Hornemann-Hannover seinen Vortrag über ein verwandtes Thema gehalten hätte. Dieses lautete: »Gedanken über das Wesen und die Organisation des Gymnasiums in unserer Zeit.« Er hatte dafür 13 Thesen drucken lassen, wurde aber ersucht, blofs über die ersten fünf zu sprechen, welche zur Hauptfrage, die vorlag, in näherer Beziehung ständen. Diese hatten folgende Fassung:

1. Das Wesen des Gymnasiums wird nicht durch die Unterrichtsstoffe bestimmt, die es verarbeitet, sondern durch seine geschichtlich gewordene Stellung im Bildungswesen unserer Zeit. Es ist die allgemein bildende Lehranstalt, welche zu wissenschaftlichen Fachstudien, wie sie auf der Universität betrieben werden, vorbereitet.

2. Die Hauptgesetze der Entwicklung des Gymnasiums sind: a) es mufs sich nach dem Gesamtcharakter der Wissenschaft weiterbilden, b) es mufs alle Hauptbestandteile der allgemeinen Bildung in sich aufnehmen und verarbeiten.

3. Die allgemeine Bildung unserer Zeit beruht nicht mehr allein oder vorzugsweise auf dem klassischen Altertum, doch ist dasselbe auch heute noch einer ihrer Hauptbestandteile.

Das Griechische darf aus dem Lehrplane des Gymnasiums nicht entfernt werden, vielmehr ist darauf hinzuarbeiten, dafs die Einwirkung griechischen Geistes auf die Schüler verstärkt und vertieft werde.

4. Das Gymnasium hat die soziale Aufgabe, als »Auslesemechanismus« im Sinne der modernen Anthropologie zu wirken. Dies geschieht von selbst in der richtigen Weise, wenn es für seine Bildungsaufgabe zweckmäfsig gestaltet wird.

5. Verbindet man das Gymnasium nach Art des Frankfurter Systems mit den andern Hauptarten höherer Lehranstalten, so kann es weder als Bildungsanstalt noch als Auslesemechanismus seine Aufgabe erfüllen.

Er führte dann ungefähr folgendes aus: »Auch das Schulwesen hat seine Entwicklung. Deshalb kann der Unterrichtsstoff, der auf dem Gymnasium behandelt wird, nicht alle Zeit derselbe sein. Er mufs sich nach dem Charakter der Wissenschaft weiterbilden und alle Hauptbestandteile der wissenschaftlichen Bildung in sich aufnehmen. Dann wird es die allgemein bildende Voranstalt für die Universität und ähnliche Bildungsanstalten bleiben. Die Aneignung seitens der Schüler mufs 1. in induktiver Weise erfolgen, 2. so, dafs sie die Einsicht gewinnen, dafs die Bildung unserer Zeit geschichtlich geworden ist. Daher müssen sie aus den Quellen selbst schöpfen: keine Übersetzungen von Werken, deren Kenntnis für den Gymnasiasten wichtig ist. Das Gymnasium kann sich nicht mit formaler Geistesbildung begnügen, sondern die Schüler müssen berührt sein vom Geiste des Christentums,

der Antike, der modernen heimischen und fremden Litteratur und der Naturwissenschaften, sonst sind sie nicht allgemein gebildet. Jetzt wird der Unterricht im Griechischen in Frage gestellt, man denke an Norwegen, an Ungarn. Die Frankfurter Reformschule glaubt zwar nicht das Griechische zurückzudrängen, thut es aber thatsächlich. Freilich zu bekämpfen sind auch diejenigen, welche sich zu sehr auf die Antike beschränken wollen. Diese beachten den geschichtlichen Gang der Entwicklung nicht. Auch darf der griechische Unterricht nicht so erteilt werden, dafs er dem Eindringen ins Griechentum hinderlich wird.

Das Gymnasium ist aber nicht blofs Bildungsanstalt; es mufs so beschaffen sein, dafs es als Auslesemechanismus im Sinne der modernen Anthropologie wirken kann. Es kommt also darauf an, wie viele Schüler das Gymnasium absolvieren können und dafs die für höhere Ausbildung Ungeeigneten früh genug entfernt werden, um ohne grofsen Verlust einen andern Lebensweg einschlagen zu können. In Hannover erreichten 41% das Ziel des Gymnasiums, von den früher Abgehenden entfiel nur ein reichliches Drittel auf Sekunda und Prima; die meisten verliefsen die Anstalt vorher. Diese auslesende Wirkung übt in den unteren Klassen hauptsächlich das Latein. Demnach ist es ein sozialer Nachteil, wenn das Latein bis nach III b zurückgeschoben wird. Ebenso darf der Anfang des Griechischen nicht hinter III b zurückverlegt werden, wenn es rechtzeitig seine auslesende Wirkung üben soll. Diese auslesende Thätigkeit nicht zu hemmen, mufs eine Aufgabe jeder Schulreform sein.

Hiergegen spricht zunächst Dir. Dr. Reinhardt-Frankfurt a. M.: »Hornemann bezeichnet es als einen Vorzug des humanistischen Gymnasiums, dafs es infolge des Auslesemechanismus gegen 60% (anderswo sind es noch viel mehr) seiner Schüler ausstöfst. Aber das hat doch auch seine schwere Bedenken. Was soll denn aus diesen 60 vom Hundert werden? Das humanistische Gymnasium kümmert sich darum nicht. Es lohnt sich doch, auch diesen eine Ausbildung zu geben, die für die Gesamtheit des Volkes vorteilhaft ist. Dies geschieht bei dem Altonaer und dem Frankfurter System. Übrigens kommt die auslesende Kraft des Latein auch bei diesen Schulen zur Geltung. In III b, wo das Latein beginnt, entscheidet es sich rasch, ob der Schüler für die Gymnasiallaufbahn geeignet ist. Ist er es nicht, so geht er ohne sonderlichen Zeitverlust in die Realabteilung über und erlangt auch hier eine höhere Bildung. Die drei Bildungsgänge in einen zu verschmelzen, wie es Hornemann in der Einheitsschule will, ist nicht angängig. Hat der Schüler in einem Fache wissenschaftlich zu arbeiten gelernt, so wird er sich auch in anderen zurechtfinden. Die Schule soll doch auch gar nicht eine erschöpfende Bildung geben. Der Abiturient soll im Gegenteil wissen, dafs er auch später noch lernen soll. Das wird ihn auch bescheidener machen.«

Dr. Hirzel, Gymnasialrektor aus Ulm, meint, die Vertreter der Reformschule hätten die Hauptbedenken nicht widerlegt, die sich gründen auf die weite Zurückschiebung des Latein und des Griechischen, womit man in Württemberg und Bayern keine guten Erfahrungen gemacht habe. »Der Untersekundaner, sagt er, hat keine Freude mehr am Erlernen der Formenlehre wie der kleinere Schüler. Und wenn man die mangelnde Länge der Lernzeit an der Reformschule durch Intensität ersetzen will, so ist zu bemerken, dafs dabei die langjährige Gewöhnung, das Heimischwerden in den alten Sprachen verloren geht.

Aber auch Hornemann hat mit seinen Ideen nicht recht. Das Gymnasium kann nicht alle Hauptbestandteile der modernen Bildung in sich aufnehmen; sonst lernen die Schüler wohl alles, aber sie eignen sich nichts an, sie essen alles, aber sie verdauen nichts. Der mathematisch-naturwissenschaftliche Unterricht mufs viel-

Digitized by Google

mehr auf dem humanistischen Gymnasium beschränkt werden. Die Ziele im neusprachlichen Unterrichte dürfen jedenfalls nicht erhöht werden.«

Geheimrat Dr. Wendt-Karlsruhe spricht sich auch gegen den Frankfurter Lehrplan aus. »Der lateinische Elementarunterricht wird hier nicht in dem Alter geboten, wo er die gröfste Wohlthat spendet. Der französische Unterricht wird ihn nie voll ersetzen können. Auch sagen ja die neuesten Vertreter der Reformschulen: »Uns liegt gar nichts daran, dafs die Schüler Französisch lesen und schreiben, wenn sie nur parlieren können«; ihr Ziel ist der gebildete Oberkellner. Aber es ist auch nicht patriotisch, sich so eng an das Französische anzulehnen. Denn was in Sexta benutzt wird, um die ersten Begriffe von Logik und Grammatik beizubringen, das macht Anspruch darauf, die Grundlage der ganzen Bildung zu sein.«

Gymnasialdirektor Dr. Schneider aus Friedeberg i. Nm. bemängelt den »Auslesemechanismus« Hornemanns. Auf der Schule beurteile man nicht selten die Fähigkeit der Schüler falsch.

Dr. Schlee-Altona: »Die alten Sprachen sind bei uns gar nicht zurückgedrängt. Wir leisten soviel und mehr als die andern Schulen im Lateinischen. Ich sehe als Grundlage der wissenschaftlichen Bildung einerseits die alten Sprachen, anderseits die Mathematik an. Englisch und Französisch spielen eine Nebenrolle. Aber im Französischen wird auf dem Reformgymnasium bis IIIb ebensoviel geleistet, als sonst auf dem Gymnasium überhaupt. Dann aber kann es zurücktreten, vielleicht das Englische an seine Stelle treten. Aus der Reifeprüfung des Gymnasiums kann es unbedenklich entfernt werden. Patriotische Schädigung ist durch französischen Anfangsunterricht nicht zu befürchten. Als Auslesemittel können Englisch und Französisch ebensogut dienen wie Latein, vielleicht noch besser. Denn zu einem guten lateinischen Extemporale kann ein mechanischer Kopf immer noch gebracht werden.«

Dr. Schulze, Direktor des französischen Gymnasiums in Berlin, das auch gewissermafsen zu den Reformschulen gehört, aber seinen besondern Lehrplan hat, bezeichnet als Schwerpunkt der Frage. ob unsere Schüler wirklich eine allgemeine Bildung erlangen sollen. »Ich halte das für möglich, Reinhardt nicht. Deshalb will letzterer eine Dreiteilung der allgemeinen Bildung vornehmen. Man beruft sich darauf, dafs das historisch so geworden sei. Aber nach meiner Ansicht liegt bei der Gründung des Realgymnasiums nicht eine historische Entwicklung sondern eine nicht notwendige, eine willkürliche Handlung seitens der Regierung vor. Da nun jetzt seit dem Jahre 1892 die sechsklassige Realschule besteht, die einem vorliegenden Bedürfnisse entspricht, so tritt das Gymnasium wieder in seine Rechte als universelle Bildungsanstalt zurück. Kann es diese Aufgabe nicht lösen, so sind die andern Anstalten berechtigt; aber erst mufs ernstlich der Versuch gemacht werden. Freilich Englisch und Naturwissenschaften bedürfen auf dem Gymnasium noch gröfserer Berücksichtigung.«

Prof. Hornemann-Hannover: »Die von mehreren Seiten angefochtene »Auslese« wird ja nicht willkürlich von den Lehrern getroffen, sondern gleichsam blind durch das Fach selbst. Die im Unterricht geforderten Leistungen scheiden die Unfähigen von selbst aus. — Die Dreiteilung des höheren Unterrichtes ist sehr verzwickt und für uns nicht heilsam. Nur durch Verbindung aller Bildungselemente im Unterrichte des Gymnasiums kann die erforderliche allgemeine Bildung gegeben werden. Dabei dürfen natürlich die klassischen Sprachen nicht über Gebühr bevorzugt werden. Das Gymnasium mufs eine Vorbereitungsanstalt für alle wissenschaftlichen Berufe sein. Mögen vorläufig andere Anstalten in den Wettkampf treten, so dafs die Erfahrung entscheidet, welche Art am lebensfähigsten ist.«

Digitized by Google

Direktor Dr. Reinhardt-Frankfurt a. M. meint, dafs die drei Schulgattungen bei uns vorhanden seien, sei nicht eine Wirkung von Willkür oder Irrtum; die grofsen Züge in der Geschichte unseres Volkes hätten tiefere Gründe. Auch sei es nicht zu bedauern, dafs wir verschiedene Arten höherer Bildung hätten. Oder wolle man Moltke und Gottfried Keller die höhere Bildung abstreiten, weil sie nicht Griechisch gekonnt hätten? Die Bildungselemente des Griechischen kämen auch denen zugute, die das Griechische selbst nicht gelernt hätten. Was den Patriotismus beträfe, so müfste ja der Schaden schon vorhanden sein, weil die Hälfte der Schüler schon jetzt Französisch zuerst lernte; aber sie würden ebensogute Deutsche.

Prof. Schmeding-Duisburg meint unter Bezugnahme auf Helmholtz, die Gymnasiasten lernten zuviel Grammatik und das hindere sie, naturwissenschaftliche Schlufsfolgerungen zu machen. Übrigens lernten die Kleinen Französisch ebensogern wie Latein.

Rektor Prof. Dr. Böttcher aus Leipzig äufsert, die höhere Schule dürfe nicht einseitig sein. Die verschiedenen Wissenschaften stellten verschiedene Anforderungen an den Geist. Die Schüler sollten nicht nur abstrakt, sondern auch gegenständlich denken lernen. Demnach müsse also die höhere Schule alle Hauptbestandteile der allgemeinen Bildung in sich aufnehmen und verarbeiten.

Prof. Dr. Lehmann-Berlin ist der Ansicht, dafs der Streit zwischen alten und neueren Sprachen gar nicht mehr recht zeitgemäfs sei, da von Rechts wegen der deutsche Unterricht, die Einführung in die deutsche Litteratur, in den Mittelpunkt des Unterrichtes gehöre. Freilich müsse die Jugend auch zu den Quellen unserer Kultur geführt werden, also zu den antiken Schriftstellern. Deshalb sei historisch der Beginn mit dem altsprachlichen Unterricht der richtige Weg, während wohl aus schulpolitischen Gründen der Anfang mit den neueren Sprachen den Vorzug verdiene. Man solle vorläufig die verschiedenen Schulgattungen gewähren lassen.

Realgymnasialdirektor Tendering-Hamburg tritt für die Reformschulen ein. Freilich müsse das Französische von Sexta ab wissenschaftlich getrieben werden. In den oberen Klassen müsse dem Latein mehr Raum gewährt werden als in den jetzigen Realgymnasien, deren Erfolge in dieser Sprache gering seien.

Dr. Schlee-Altona ist auch dafür, dafs einige Leute eine griechische Bildung in möglichst grofsem Umfange besitzen. Aber was die Masse der Schüler auf dem Gymnasium von griechischer Bildung bekomme, sei nicht von Belang. »Viele grofse Männer, die nachhaltig auf die Entwicklung der deutschen Kultur eingewirkt haben, hatten kein Griechisch gelernt; so auch Goethe und Schiller nicht. Diese haben das Klassische erst aus zweiter Hand empfangen und doch in dieser Richtung das deutsche Volk stark beeinflufst.«

Dr. Thaer, Oberrealschuldirektor in Hamburg, hält die Rückkehr zu einer Schule, die allgemeine höhere Bildung gäbe, für unmöglich. Die Reformschulen seien mit Freuden zu begrüfsen, weil sie die für humanistische Studien nicht geeigneten Schüler nicht einfach hinauswiesen wie die Gymnasien. Sollte auf den Reformschulen auch etwas weniger Latein erreicht werden als auf den Gymnasien, so sei das kein Schade; davon hänge die höhere Bildung nicht ab.

Direktor Dr. Schulze-Berlin entgegnet: »Ob grofse Männer, auch ohne antike Bildung an der Quelle geschöpft zu haben, Bedeutendes für unser Volk gewirkt haben, ist nicht von Wichtigkeit, sondern es kommt darauf an, wie wir den Durchschnitt unserer Volksgenossen möglichst hoch fördern. Das geschieht am sichersten durch das Gymnasium, das freilich noch einiger Abänderungen bedarf. Es war die Folge von der Gründung andersartiger Schulen, dafs das Gymnasium seine Pflicht aus den Augen liefs, alles zu thun, was für die allgemeine Bildung der höheren

Digitized by Google

Berufsgattungen nötig ist. Dies Ziel hat das Gymnasium sich wieder zu stecken. Wenn ein Wettstreit der Schulen, empfohlen wird, so scheint mir das ein grofser Fehler zu sein. Freilich den ganzen Bildungsstoff der Oberrealschulen mit in das Gymnasium hineinzunehmen, kann nicht unsere Absicht sein. Die Bildung der Oberrealschule ist aber auch Fachbildung, wenngleich die Regierung sie für eine allgemeine bildende Schule erklärt hat.

Hierauf erklärt Prof. Ziller aus Osnabrück, auf Grund seiner Erfahrungen, dafs das Experiment, in den untern Klassen der Gymnasien Latein zu treiben, negativ ausgefallen sei; man müsse andere Schulen bevorzugen, die diesen Unterricht nicht hätten.

Endlich teilt Landesinspektor Loos aus Linz mit, dafs in Österreich solche Schulkämpfe wie bei uns nicht stattfänden. Dort stände die Realschule friedlich neben dem Gymnasium; beide seien bestrebt sich in ihrer Art zu vervollkommnen. Ein Versuch mit dem Realgymnasium sei ungünstig ausgefallen; man habe es wieder eingehen lassen.

Zu einem Ergebnis ist man, wie vorauszusehen war, nicht gekommen. Aber es war doch gut, dafs einige der Hauptführer sich öffentlich über die Reformschule aussprachen. Das Thema wird wohl noch manche Philologenversammlung beschäftigen.

III.

Freitag den 29. Sept. sprach zunächst der Universitätsprofessor Dr. Baumann aus Göttingen über das Thema: »Inwiefern sollte es mehr und mehr möglich gemacht werden, neben den jetzigen Fächern der philosophischen Fakultät an den Universitäten Schulwissenschaften (althumanistische, neuhumanistische, deutschhumanistische, geographische, historische, mathematische, naturwissenschaftliche) als selbständige Fächer einzuführen?«

Er fragt, ob es nicht zweckmäfsig sei, dafs im Universitätsunterrichte angeknüpft werde an die Pensen, welche in der Schule zu behandeln seien, und dafs Vorlesungen in der Weise gehalten würden, dafs der zukünftige Lehrer für seinen Beruf eine gute Grundlage habe. Jetzt werde er fast nur mit den höchsten Problemen der Einzelwissenschaften beschäftigt, die er später in der Schule nicht behandeln könne. Er geht die Zweige der Wissenschaft durch und weist nach, dafs eine völlige Beherrschung der einzelnen wissenschaftlichen Gebiete für den zukünftigen Lehrer gar nicht möglich sei; nicht einmal der Universitätslehrer könne auf allen Gebieten seiner Einzelwissenschaft alle Fortschritte verfolgen.

Deshalb sei mit Recht schon die Frage aufgeworfen worden, ob man nicht an den Universitäten verschiedene Arten von Professoren anstellen solle für das Forschen und für das Lehren.

Dem zukünftigen Lehrer liege der Gedanke nahe: wie wirst du dieses oder jenes einst der Jugend zugänglich machen? Aber die neue Prüfungsordnung stehe noch auf dem Standpunkte, dafs die wissenschaftliche Fähigkeit der Kandidaten festgestellt werden solle entsprechend dem Betriebe, wie er jetzt auf den Universitäten herrsche. Wenn verlangt wird, dafs der Kandidat »das Wichtigste« oder »das Mafsgebende« wissen soll, so mufs man fragen: Wer sagt ihm denn, was das Wichtigste ist? Freilich soll ja auf das Unterrichtsbedürfnis der Schule Rücksicht genommen werden. Aber auch das kann ja der Kandidat nicht selbständig beurteilen. Aufserdem ändert sich ja in den Wissenschaften vielerlei alle drei Jahre.

Der Kandidat hat also keinen festen Mafsstab für die Auswahl des anzueignenden Stoffes. Diese kann nur ein Professor treffen, der eigens für die Schulwissenschaften auf einem Gebiete angestellt ist. So soll gewifs z. B. jeder zukünftige

Geschichtslehrer bei den Vertretern der einzelnen Geschichtsperioden hören. aber aufserdem noch bei einem Professor, der die Geschichte als Schulwissenschaft behandelt und das Material konzentriert vorträgt. Mit der Methode des Forschens mufs der Hörer bekannt gemacht werden, auch kleine Proben mitarbeiten, aber im wesentlichen mufs ihm die Geschichte auch vorgetragen werden, wie er sie später zu verwenden hat. Er kann nicht selbst für jede Schulstunde sich die Wahrheit aus den Quellen zurecht legen.

Ähnlich liegt es bei der modernen Philologie, die auch so weitschichtig ist, dafs sie nicht einer beherrschen kann. Sonst würden nicht so viele an der Encyklopädie mitarbeiten. Für den zukünftigen Lehrer kommt hauptsächlich Schreiben und Sprechen in Betracht und Kenntnis der Höhepunkte der Litteratur, besonders der neueren Periode. Alles andre auch zu beherrschen, ist einfach für ihn unmöglich. Jetzt werden freilich die Studenten der neueren Sprachen so mit Lehrstoff überhäuft, dafs sie oft zusammenbrechen. Hier ist wieder der Professor nötig, der das Wichtigste auszuwählen versteht, und ebenso auf dem Gebiete der alten Philologie, deren Aufgaben sich ja in den letzten Jahren vervielfältigt haben. Der Professor der Schulwissenschaften wird besonders das für die Studenten auswählen, was wertvoll für den Schulunterricht ist. So ist z. B. Euripides gewifs einer der interessantesten Dichter, der nächst Homer mit die gröfsten Nachwirkungen gehabt hat; aber für die Schule selbst pafst er nicht. Diese hat sich auf Aeschylus und Sophokles zu beschränken, und mit diesen mufs der zukünftige Lehrer besonders bekannt gemacht werden, wenn er natürlich auch etwas über die Besonderheiten des Euripides hören mufs. Ebenso wird man sich in der römischen Litteratur begnügen müssen, seine Hörer mit einigen Schriftstellern besonders vertraut zu machen; mit Cäsar und Cicero, mit Horaz und Vergil, während es fraglich ist, ob man Tacitus lesen solle. Die Professoren der Schulwissenschaften müfsten natürlich den Professoren der jetzigen theoretischen Fächer ganz gleichgestellt werden. Zum Schlufs verwarf der Redner besonders noch unter den Forderungen der Prüfungsordnung den Nachweis der allgemeinen Bildung. Hier seien die Vorschriften so weit und unbestimmt, dafs man sagen müsse, diese Prüfung sei überhaupt unmöglich.

Eine Besprechung des aufserordentlich gedankenreichen Vortrags, von dem hier nur eine dürftige Skizze gegeben werden konnte,[1]) fand leider nicht statt. Die Versammlung war von der Fülle des Stoffes gleichsam überschüttet und konnte sich nicht gleich zur Gegenrede entschliefsen. Dafs der Redner einen Übelstand berührt hat, unter dem die Studierenden und unsere höheren Schulen in gleicher Weise zu leiden haben, unterliegt keinem Zweifel; ob die von ihm empfohlene Abhilfe die richtige ist, mufs noch weiter erwogen werden. Zunächst ist doch von hervorragender Stelle ein dankenswerter Anstofs gegeben.

Zuletzt sprach Prof. Dr. Rud. Lehmann aus Berlin über die Frage: »Ist die Pädagogik eine Wissenschaft? Er erörterte ungefähr folgendes: »Die von uns gestellte Frage wird seit Herbart meist bejaht. Als Grundlagen der Pädagogik werden Ethik und Psychologie bezeichnet. Die führende Stellung soll der Ethik zufallen. Aber auf diese eine Wissenschaft der Pädagogik zu gründen, scheint bedenklich, da die Ethik selbt thatsächlich keine Wissenschaft ist. Und wenn die Ethik eine Wissenschaft wäre, so würde sie immerhin keine Methode der Erziehung lehren können, sondern nur die Idee, also ein abstraktes Begriffsschema geben.

---

[1]) Prof. Baumann hat inzwischen über das Thema eine Broschüre veröffentlicht: »Schulwissenschaften« als besondere Fächer auf Universitäten. Leipzig, Dieterichsche Verlagsbuchhandlung, 1899. 44 S. 8°. 0,75 M.

Digitized by Google

Herbart leitete seine Wissenschaft der Pädagogik ab vom Zwecke der Erziehung. Aber er überschätzte die Bedeutung des Bewufst-Vernünftigen für die Seele, er glaubte an die Kraft der Begriffe, die dann den Sachen — manchmal nicht ohne Gewalt — angepafst werden sollen. Freilich durchbrach seine Praxis oft sein System. Und sein System mufs auch preisgegeben werden, während eine Blütenlese seiner Gedanken noch heute sehr anregend wirken würde. Vieles, was die Herbartianer angenommen haben, liefse sich beibehalten, ohne am Systeme festzuhalten. Allgemeine Ideen und Anregungen sollte man aus ihm schöpfen; statt dessen hat man aus ihm eine Monotonie herausgeholt, die auf die Verschiedenheit des Lehrstoffs gar nicht Rücksicht nimmt. Die Systematik ertötet den Lebensgehalt.

Mit der Begründung der Erziehungslehre auf Psychologie sieht es nicht günstiger aus, da alle psychologischen Methoden nicht zureichen, um das Gefühls- und Triebleben, auf der jede Erziehung und Belehrung nicht minder fufst als auf den intellektuellen, zu erkennen oder gar messend zu bezeichnen. Gewifs ist manches Ergebnis der psychologischen Beobachtung längst zu einem Grundpfeiler der Pädagogik geworden, aber bei einer Begründung auf Psychologie müfste jeder Schritt, den die Pädagogik thut, auf psychologischen Gesetzen beruhen, denen entsprechend der Lehrer zu arbeiten hätte, unbeeinflufst von seiner eigenen Individualität. Aber es giebt noch keine psychologische Wissenschaft, die das ganze Seelenleben umspannt und erschöpft. Wollten wir die ganze Lehrkunst auf Psychologie gründen, so müfsten wir noch lange warten, ehe wir beginnen könnten. Aber so meint man wohl die Forderung des psychologischen Unterrichtes auch nicht. Es soll blofs die Methode der psychologischen Forschung auch für den Unterricht gelten. Die Beschäftigung mit der Psychologie soll die Lehrer anleiten, die Schüler richtig zu beobachten. Freilich werden auch »exakte Beobachtungsmethoden« verlangt. Aber was solche Experimente, z. B. die Ermüdungsmessungen, geleistet haben, ist nicht von Belang. Auch läfst sich ja nicht alles messen, z. B. der Einflufs der Persönlichkeit des Lehrers, sein inneres Verhältnis zu den Schülern u. s. w.

Also auch die Psychologie kann eine Grundlage für die Erziehung noch nicht abgeben. Mithin kann die Pädagogik überhaupt nicht als Wissenschaft bezeichnet werden: sie ist eine Kunst. Sie beruht, wie jede andere Kunst, mehr auf einem gefühlsmäfsigen und intuitiven Verfahren als auf verstandesmäfsiger Berechnung und wissenschaftlicher Erkenntnis. Wie der Bildhauer das Götterbild nach seinem inneren Gesicht gestaltet, so will der Erzieher den jugendlichen Menschen nach seinem Ideale bilden. Hierzu ist ihm allerdings auch psychologische Erfahrung und Einsicht nötig und Kenntnis der Mittel, die er anzuwenden vermag; aber er mufs sie intuitiv anwenden. Der Lehrer mufs ein unmittelbares Gefühl haben, welche Mittel er zur Erreichung der einzelnen Zwecke anzuwenden hat. Ein solches Verfahren setzt zwar vernünftiges Nachdenken voraus, geht aber nicht unmittelbar aus abstraktem Wissen hervor.

Mehr als die Pädagogik der Psychologie, verdankt letztere der Pädagogik. Die Vorgänge beim Unterricht haben vielfach experimentellen Wert. Grofse Bedeutung für die Erziehungslehre hat die Geschichte der Pädagogik; aber sie ist eine historische Wissenschaft; sie zeigt nicht, was von dem einst Geltenden jetzt noch verwertbar ist.

Die Pädagogik ist also eine Kunst. Kunst ist weder Wissenschaft noch Handwerk, aber sie benutzt beides. Ebenso ist Pädagogik kein theoretisches System, aber sie kann der Theorie nicht entbehren, und sie benutzt eine überlieferte Technik, ohne dafs sich aber eine feste technische Methode auch für den höchsten Unterricht feststellen liefse. Es mufs dem Wesen des einzelnen Faches und der Natur des einzelnen Lehrers Freiheit gelassen werden. Der Naturalismus richtet hier

zwar nichts aus, aber ebensowenig das Schema. Hier mufs der Augenblick zur Geltung kommen. Die Hauptsache beruht auf der Persönlichkeit des Lehrers, der freilich das Überlieferte kennen und beherrschen mufs.

Die praktischen Folgerungen für die Ausbildung der Oberlehrer mag sich jeder selbst ziehn.«

Nachdem Landesinspektor Loos-Linz sich kurz geäufsert hatte über den geringen Wert der Ermüdungsmessungen, ergreift zu längerer Entgegnung das Wort Direktor Dr. Apelt-Eisenach: Wenn auch die Psychologie noch kein vollständiges System aufstellen könne, so gäbe es doch viele feststehende Sätze und Begriffe. Der Psychologie entlehne die Pädagogik Begriffe wie Sinn, Gewohnheit, Verstand, durch welche die Stufen der geistigen Entwicklung bezeichnet würden. Vollends unrecht aber sei es zu behaupten, dafs es kein System der Ethik geben könne. Das sei blofs Augenblicksstimmung. Wo sollten wir hinaus, wenn es keine ethische Bestimmung geben sollte. Dem Rechtsleben lägen gewisse Sätze der Ethik zu Grunde, und so auch dem Schulleben. Die ewigen Grundsätze des Wahren, Guten und Schönen gäben, wenn auch nicht die konstitutiven, so doch die regulativen Prinzipien. Alles, was die Pädagogik thue, müsse in diesem Geiste des Wahren, Guten und Schönen gehalten sein. Allerdings sei die Pädagogik keine exakte Wissenschaft, sondern eine Erfahrungswissenschaft und eben darum habe sie keine konstitutiven Prinzipien (wie die Astronomie durch die Mathematik), wohl aber regulative Prinzipien, und ebendiese erhalte sie von der Ethik.

Auch gegen den Satz, dafs Pädagogik Kunst sei, müsse Einspruch erhoben werden. Jedenfalls sei sie nicht Kunst in dem Sinne des freien künstlerischen Schaffens, der rein ästhetischen Thätigkeit, die im Reiche der Phantasie liege. Viel eher sei ein Vergleich mit der Kunst des Arztes zulässig, die auch mit freier schöpferischer Thätigkeit nichts zu thun habe, sondern gewisse theoretische Anschauungen und Erfahrungen zur Grundlage habe. Aber die Anwendung aufs einzelne Objekt sei Sache des Taktes, der aus unbewufster Ansammlung von Anschauungen entstehe und darin bestehe, dafs man das Richtige intuitiv richtig anwende, also ohne dafs man sich im gegebenen Falle alles in weitläuftige Schlüsse aufzulösen brauche.

Prof. Dr. Lehmann bemerkt dagegen, dafs uns die Ethik, wenn sie regulativ wirkte, doch behilflich sein müfste, pädagogische Probleme zu lösen, z. B. ob nationale oder allgemein humane Kultur? Aber da gebe sie uns keine leitenden Gesichtspunkte. Und wie hätten die sittlichen Ideale, die die Pädagogik ihr entlehnen solle, sich gewandelt! Wie verschieden sei das der Griechen von dem unsern! Diese Wandelung sei die Folge einer langen Entwicklung im Wesen der Menschheit, aber nicht das Ergebnis ethischer Systeme. Kant habe versucht, die Ethik in ein System zu bringen, aber es genüge unsern Anschauungen nicht mehr. Die Ideale des Guten, Wahren und Schönen könnten wohl aufgestellt werden, aber was gut, wahr und schön sei, darüber wechselten die Ansichten.

Hiermit schlofs die letzte Sitzung der pädagogischen Sektion. Wer die letzte Frage von andrer Seite beleuchtet sehen will, mag nachlesen: Dilthey »Über die Möglichkeit einer allgemeingiltigen pädagogischen Wissenschaft (Sitz.-Ber. der Kgl. Preufs. Akad. d. Wiss. zu Berlin XXXV, 1888) und W. Rein, Über Stellung und Aufgabe der Pädagogik an der Universität. (Zeitschrift für Sozialwissenschaft II, 5 1899, Berlin, Reimer.) M.

Digitized by Google

3. Die Bedeutung einer gesteigerten Volksbildung für die wirtschaftliche Entwicklung unseres Volkes

Hierüber referierte Herr Lehrer Päfsler im Lehrerverein zu Berlin. Seine Darlegungen seien im folgenden kurz wiedergegeben: »Nicht Umsturz der heutigen Gesellschaftsordnung, sondern vielmehr Festigung derselben wird durch eine gesteigerte Volksbildung erreicht. Die Wichtigkeit einer Bildung der oberen Klassen wird nirgends angezweifelt, nur der Bildung des gesamten Volkes, und um diese handelt es sich hier nur, begegnet man oft mit Mifstrauen. Den bildungsfeindlichen Äufserungen der Agrarier im preufsischen Abgeordnetenhause lassen sich die Anerkennungen anderer Landwirte für die Volksbildung gegenüberstellen. Auch in der Landwirtschaft breitet sich die Industrie mehr und mehr aus, und auch sie gebraucht Arbeiter mit einer besseren Ausbildung. Was eine intelligente Bevölkerung für die Landwirtschaft bedeutet, beweist sehr klar Dänemark, welches von dem weniger lohnenden Körnerbau in kurzer Zeit zur Viehwirtschaft übergegangen ist und damit gute Erfolge erzielt hat.

Für die Grofsindustrie ist der Wert einer weitergehenden Bildung kaum bestritten worden, und wenn auch öfter betont worden ist, dafs es hauptsächlich auf die Intelligenz in der Leitung ankomme, so steht dem wiederum das Urteil bedeutender Volkswirte gegenüber, dafs die komplizierten Maschinen einen besser vorgebildeten Arbeiter zur Bedienung erfordern.

Auch das Kleingewerbe mufs auf bessere Ausbildung bedacht sein, wenn es bestehen bleiben will.

Was die Vernachlässigung der Volksbildung zu bedeuten, zeigt England, das, um frühere Versäumnisse wieder gutzumachen, in den fünf Jahren von 1891 bis 1896 seine Ausgaben für die Volksbildung um 100 Millionen Mark, nämlich von 186 auf 286 Millionen erhöht hat.

Aber auch die hygienische und sittliche Hebung des Volkes kommt bei einer Steigerung der Volksbildung in Anschlag. Wenn nun behauptet wird, dafs der gebildete Arbeiter gröfsere Lohnansprüche erhebe, so ist dem entgegen zu halten, dafs derselbe auch wiederum ein besserer Abnehmer für die Erzeugnisse aller Art sein wird.«

Die vom Redner aufgestellten Leitsätze wurden von der Versammlung einstimmig in nachstehender Fassung genehmigt:

1. Gesteigerte Volksbildung erzeugt höhere Leistungsfähigkeit auf allen Gebieten der nationalen Produktion.

2. Die Steigerung der Volksbildung vermindert die unproduktiven Ausgaben sowohl der Einzelnen wie der Gesamtheit.

3. Sie bewirkt eine gleichmäfsigere, gerechte Verteilung der Arbeitserträge.

4. Aus dieser hohen Bedeutung einer gesteigerten Volksbildung für die wirtschaftliche Entwicklung unseres Volkes ergiebt sich als eine der vornehmsten nationalen Aufgaben, allen Volksbildungsanstalten eine vermehrte Pflege zu widmen.

---

4. Die Lehrerinnen an den höheren Mädchenschulen

In einem sehr bemerkenswerten Erlafs an sämtliche kgl. Regierungen und die kgl. Provinzialschulkollegien hat sich der preufsische Kultusminister über die

Stellung der Lehrerinnen an öffentlichen höheren Mädchenschulen wie folgt ausgelassen:

»Den Wunsch der Lehrerinnen, auch am Unterricht in den oberen Klassen der öffentlichen höheren Mädchenschulen in weiterem Umfang beteiligt zu werden, habe ich als berechtigt anerkannt und dem Bedürfnis des Nachweises einer vertieften und erweiterten Bildung durch Einrichtung der wissenschaftlichen Prüfung der Lehrerinnen entsprochen. Augenscheinlich besteht indessen an manchen Stellen noch ein durch die Erfahrung kaum gerechtfertigtes Bedenken, den Lehrerinnen den ihnen zukommenden Anteil an der Erziehung der Mädchen auch in den öffentlichen Schulen einzuräumen. Unbestreitbar aber ist, dafs namentlich in den Jahren der Entwicklung der Einflufs der Lehrerinnen nicht zu entbehren und nicht zu ersetzen ist. Die Erziehung der Mädchen während dieser Jahre ausschliefslich oder auch nur überwiegend in die Hände von Männern zu legen, wäre unnatürlich. Unterricht und Erziehung sind aber in unsern Schulen, die durch den Unterricht erziehlich wirken sollen, untrennbar verbunden. Die Lehrerinnen werden ihren Einflufs auf die heranwachsenden Schülerinnen nur dann in dem wünschenswerten Mafse geltend machen können, wenn sie mehr noch als heute durchschnittlich der Fall ist, mit Unterricht auf der Oberstufe betraut werden. Auch die sogenannten ethischen Fächer können denjenigen Lehrerinnen unbedenklich übertragen werden, welche bewiesen haben, dafs sie nach der erziehlichen Seite hin ihrer Aufgabe gewachsen sind. Zu meiner Befriedigung haben die Ergebnisse der wissenschaftlichen Prüfung gezeigt, dafs nicht nur in den fremden Sprachen, sondern auch im Deutschen, in der Geschichte und in der evangelischen Religionslehre bereits eine gröfsere Anzahl tüchtiger Lehrerinnen für den Unterricht auf der Oberstufe wohl vorbereitet ist. Es ist anzunehmen, dafs die in reger Arbeit stehenden Fortbildungskurse in Berlin, Göttingen, Königsberg, Münster und Bonn in Zukunft den noch fehlenden Ersatz wissenschaftlich vorgebildeter Lehrerinnen werden stellen können. Die Gewinnung geeigneter weiblicher Lehrkräfte für den Unterricht auf der Oberstufe dürfte demnach den gröfseren Städten nicht mehr schwierig sein. Bei dem ernsten Streben der Lehrerinnen vertraue ich, dafs sie durch tüchtige Leistungen die gegen ihre Verwendung im wissenschaftlichen Unterricht an einzelnen Orten noch bestehenden Vorurteile und Bedenken zu beseitigen wissen werden. Ich hoffe auch, dafs immer mehr Patronate sich im Interesse ihrer Schulen bereit finden werden, begabte Lehrerinnen behufs Teilnahme an den Fortbildungskursen zu beurlauben und zu unterstützen; ich werde ihnen hierbei im Bedarfsfall gern nach dem Mafs der verfügbaren Mittel entgegenkommen.«

---

5. Psychologische Methoden

Prof. Hugo Münsterberg, Harvard Universität. Übersetzt aus »School and Home Education«, Oktober 1899

Von **R. Blome**-Jena

Unser öffentliches Leben steht heute unter dem Einflufs eines naturalistischen Geistes, der bemüht ist, die Dinge zu analysieren und zu erklären im Gegensatze zu dem idealistischen Geiste, welcher die Dinge zu interpretieren und nachzuempfinden sucht. In Erziehung und Kunst, in Religion und Dichtkunst, in Gesetz und Politik erwarten wir eine solche Analyse von der Psychologie. Das allgemeine Verlangen nach Psychologie entstand aus zwei Überzeugungen:

Digitized by Google

1. aus dem weitverbreiteten Gefühle, dafs die psychologische Wissenschaft ein neues Stadium erreicht hätte, wo sie jeden Zusammenhang mit der überlieferten alten Psychologie, welche auf Selbstbeobachtung beruhte, aufgegeben hätte; und,

2. aus dem Glauben, dafs die Psychologie die letzten Realitäten des Lebens erreichen könne.

Beide Voraussetzungen sind falsch. Den Sozial-Philosophen, der den überspannten Erwartungen mifstrauisch gegenüber steht, interessieren die spezifischen Resultate der Psychologie nicht in dem Mafse, wie die Art und Weise und die Methoden der neuen Psychologie, und er untersucht auf diesem Wege den Charakter der Hilfe, die wir zu erwarten haben.

Die heutigen drei wesentlichen Methoden sind: die experimentelle, die physiologische, und die vergleichende; alle aber sind schliefslich abhängig von einer fundamentalen Methode, die man die Methode der Objektifikation (The Method of Objectification) nennen kann. Die experimentelle Methode, die ihren siegreichen Weg durch das ganze Reich des psychischen Lebens gemacht hat, scheint für den Uneingeweihten (outsider) im Gegensatz zu der Methode der Selbstbeobachtung zu stehen. Das Publikum bewundert unsere öffentlichen Experimente im Laboratorium, und zeigt Verachtung gegenüber dem Prinzip der Selbstbeobachtung. Diese Verachtung beruht auf einem grofsen Mifsverständnis. Alle unsere psychologischen Laboratorium-Untersuchungen sind weiter nichts als Studien der Selbstbeobachtung, und der ganze Unterschied ist nur der, dafs die alten Psychologen ihre geistigen Zustände analysierten unter den natürlichen Bedingungen des täglichen Lebens, während wir Experimentierer künstliche Bedingungen herbeiführen, wodurch wir den Seelenzustand ändern können, je nach dem Zweck unserer Untersuchung. Das Prinzip der Selbstbeobachtung aber bleibt im Mittelpunkt stehen, unberührt von dem künstlichen Gegensatz zwischen einer alten und neuen Psychologie.

Die Methode der physiologischen Psychologie ist bemüht, die Beziehungen der geistigen Thatsachen und der körperlichen Hirnthätigkeit zu untersuchen. Diese Beziehungen sind wichtig von dem Gesichtspunkte, dafs rein physische Thatsachen einen kausalen Zusammenhang erlauben, wie psychische Thatsachen es nicht thun, und dafs auf diesem Wege psychische Thatsachen, sobald sie verstanden sind, angeschlossen werden können als Begleiterscheinungen zu physischen Thatsachen. In dieser ganzen Untersuchung aber war die Psychologie immer die Gebende und die Physiologie die Nehmende. Wir wufsten immer unendlich mehr von den seelischen Thatsachen als von den Hirnthätigkeiten, und, obgleich das Verständnis der psychophysiologischen Beziehungen gewifs wichtig ist, verwirrt es die Situation, wenn wir behaupten, dafs wir damit etwas Neues lernten über seelische Thatsachen selbst, was wir doch nur wissen können durch Selbstbeobachtung und nicht durch mikroskopische Untersuchungen von Ganglienzellen.

Die vergleichende Methode, welche bis jetzt mehr ein Programm des Verfahrens geliefert hat, als wirkliche Resultate, analysiert und erklärt das seelische Leben normaler erwachsener Menschen, indem sie es vergleicht mit dem seelischen Leben der Kinder, der Tiere und mit abnormen Seelenzuständen. Jede von diesen drei Abteilungen verspricht viel, und in jeder derselben müssen die Beobachtungen, die unter natürlichen Bedingungen stattfinden, ergänzt werden durch das Studium unter experimentellen Bedingungen. Der Hypnotismus, zum Beispiel, erlaubt uns Experimente einzuführen zum Zweck des Studiums von abnormen Störungen. Aber auch hier tritt alles in den Dienst der Selbstbeobachtung, weil wir das komplizierte System unserer eigenen Seele am besten verstehen in Vergleich mit einfacheren oder gestörten seelischen Systemen. Kurz, nirgends ist eine scharfe Grenzlinie

Digitized by Google

zwischen der alten Methode der Selbstbeobachtung und der Methode der modernen Psychologie. Alle diese Methoden sind nur Verzweigungen der einen zentralen Methode der Objektifikation.

Alle Psychologie beschreibt und erklärt seelisches Leben. Beschreibungen und Erklärungen sind nur möglich für Objekte. Unser wirkliches inneres Leben ist durchaus keine Gruppe von Objekten, sondern ein System von subjektiven Willensverhältnissen; die anderen Persönlichkeiten des wirklichen Lebens kommen nicht in Frage als Objekte, die wir wahrnehmen, sondern als Subjekte, mit denen wir übereinstimmen oder nicht übereinstimmen. Subjekte können nicht beschrieben und erklärt werden, sondern müssen interpretiert und nachempfunden werden. Darum, um ein psychologisches Studium möglich zu machen, müssen wir die subjektiven Thätigkeiten in Objekte verwandeln, und diese Objektifikation ist die wesentliche (fundamental) Methode aller Psychologen. In ihrem Dienste wird das wirkliche Subjekt durch den psychologischen Organismus und seine Funktionen ersetzt. Der Psycholog, der den inneren Organismus sich vorstellt als eine Gruppe von Inhalten des Selbstbewufstseins, das heifst, als Objekte, arbeitet darum durchaus nicht mit Wirklichkeiten, sondern mit einem System von Konstruktionen, ausgearbeitet für spezifische logische Zwecke. Wir haben ein Recht, jeden seelischen Zustand von diesem objektivierenden psychologischen Gesichtspunkt aus zu betrachten, dürfen aber nicht vergessen, dafs es nicht der Gesichtspunkt der Wirklichkeit ist, weil unser praktisches Leben, mit all seinen Problemen der Erziehung und Kunst, und Ethik und Religion, nur auf die wirkliche Welt hindeutet, in welcher die Persönlichkeiten als Subjekte anerkannt sind, und nicht auf die objektive Welt, in welcher die Persönlichkeiten betrachtet werden als ersetzt durch psychologische Organismen.

---

6. Evangelisches Volkslexikon

zur Orientierung in den sozialen Fragen der Gegenwart, herausgegeben vom Evangelisch-sozialen Central-Ausschufs für die Provinz Schlesien in Verbindung mit Fachgelehrten, redigiert von D. Theodor Schäfer. (Preis brosch. 6 M., geb. 8,50 M.)

Wir leben in einem sozialen Zeitalter. Von allen Zeiten erheben sich Fragen, Streitpunkte, Ansprüche, Bestrebungen und fordern unsere Stellungnahme heraus. Wer sich überhaupt um die öffentlichen Dinge, um das Wohl unseres Volkes kümmert, kann dabei nicht gleichgiltig bleiben. Jeder Zeitungsleser, zumal wenn er Blätter verschiedener Richtung zu Gesicht bekommt, sieht sich in einen Wirbel einander widersprechender Anschauungen und Meinungen versetzt, in welchem er nach einem beratenden Führer ausblickt. Der praktisch thätige Volksfreund, der Geistliche und Lehrer, die in sozialen Dingen um Mitarbeit angegangen werden, an die man in den Kreisen, deren Vertrauen sie geniefsen, Fragen aus dem sozialen Gebiet stellt, sehen sich nach einem Orientierungsmittel um, das ihnen die wichtigsten Thatsachen auf Grund wissenschaftlicher Studien, aber in gemeinverständlicher, auch dem Nichtfachmann zugänglicher Form bietet.

Diesem Wunsche bietet sich das Evangelische Volkslexikon als Führer an.

Es umfafst als Hauptinhalt die sozialen Fragen im engern und eigentlichen Sinn, an deren Kreis sich Darlegungen aus dem Gebiet der gesamten Nationalökonomie (Volkswirtschaft), der Innern Mission und Wohlthätigkeit, sowie von

Digitized by Google

mancherlei Lebensfragen anschliefsen, soweit sie sich mit den sozialen Dingen berühren.

Es will ein Evangelisches Volkslexikon sein. Damit soll nicht gesagt sein, dafs nationalökonomisch-technische Fragen durchs Evangelium gelöst und entschieden werden können. Für sie ist allein die wissenschaftliche Erkenntnis mafsgebend. Aber sie bieten eine breite Berührungsfläche mit den religiösen und sittlichen Strömungen in unserm Volksleben. Und für diese soll der evangelische Standpunkt ohne Abschwächung und Konzessionen der Leitstern sein.

Es will ein Evangelisches Volkslexikon sein. Nicht für eine einzelne Volksklasse, sondern zum Wohl des Ganzen, des Volks und Vaterlandes will es wirken im Geist der Versöhnung, der Billigkeit und des gegenseitigen Dienstes. Was aber für das Volksganze, nicht blofs für die Fachgelehrten bestimmt ist, das mufs in gemeinverständlicher Form geboten werden. Nicht als ob deshalb jedes Fremdwort verbannt sein müfste. Manches solche wird leichter verstanden als das zu seinem Ersatz bestimmte deutsche. Aber die technischen Ausdrücke werden hier erklärt und die Darstellung ist dem Verständnis auch des nicht fachlich Gebildeten angepafst.

Es will ein Volkslexikon sein. Bedürfnissen wie den oben angedeuteten entspricht am besten die alphabetische Folge der Aufsätze. Jeder Verfasser hat seine Beiträge mit seinem vollen Namen unterzeichnet und tritt mit demselben ein für seine Darlegungen, die nicht schnell zusammengeraffte Notizen sind, sondern auf Fachkenntnis und ernstem Studium beruhen. Je nach dem Gegenstand wechseln kurze, lediglich einer raschen Auskunft dienende Artikel mit eingehendern, welche ganze Gebiete systematisch und geschichtlich zusammenfassen. Alle sind mit Litteraturnachweisen versehen für solche Leser, welche einer Sache weiter nachgehn wollen.

Das Evangelische Volkslexikon steht nicht im Dienst irgend einer politischen, kirchlichen oder sozialen Partei. Für Mitarbeiter und Herausgeber war lediglich der Gesichtspunkt mafsgebend: durch fachlich und sachlich gediegene Arbeiten des sozialen Gebiets dazu mitzuhelfen, dafs unser Volksleben von den sittlichen Kräften des Evangeliums immer mehr durchdrungen werde, gegenüber den sozial-utilitaristischen Strömungen, die unser Volk nur herunterziehen können.

---

7. Bilderschmuck in den Schulen

Georges Leygues, der französische Minister des öffentlichen Unterrichtes und der schönen Künste, hat durch Erlafs an sämtliche Präfekten des Landes angeordnet, dafs die Schulräume mit schönen landschaftlichen Bildern und den Bildnissen hervorragender Männer des Vaterlandes geschmückt werden sollen. Der Minister hat dabei einen doppelten Zweck im Auge: er will mit Hilfe der Bilder einerseits dem Vaterlandsbegriff, der den ganzen Unterricht durchdringen und beherrschen soll, eine greifbare Gestalt geben; denn »je besser man sein Vaterland kennt, um so lieber wird man ihm dienen«. Andererseits will er in den Schülern in einer der jugendlichen Auffassung entsprechenden Weise schon frühzeitig Geschmack und Sinn für das Schöne wecken und entwickeln. Die Idee, schreibt das »Journal des Débats«, ist übrigens nicht von heute — schon der Athener Speusippos, Platons Neffe, schmückte, wie Montaigne erzählt, seine Schule mit den Bildern der Flora, der Grazien und der Göttin der Freude, offenbar um den Jünglingen, die seine Vorlesungen hörten, die heitere Vorstellung einzuflöfsen, dafs die Philosophie nichts Trockenes und Abstofsendes an sich habe, sondern dafs sie

Digitized by Google

auf angenehme Weise zur Weisheit und Tugend führe. Im 16. Jahrhundert wünschte Montaigne selbst, dafs man das Beispiel des Speusippos nachahmen möchte. Er hegte tiefe Abneigung gegen seine griesgrämigen Kollegen, die wahre Kerkermeister ihrer Schüler waren und deren Schulzimmer mit »blutigen Weidenruten« besät waren, und war von dem Wunsche beseelt, dafs man mit der Aufklärung auch der Heiterkeit und Milde in den Schulen Eingang verschaffen möchte, und schlug vor, man solle schöne Bilder der Musen und Nymphen an den Schulwänden aufhängen. (Vergl. Encyklop. Handbuch von W. Rein. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne, IV. Bd., S. 130 ff.)

8. Versammlungen im Jahre 1900

1. Verein für wissenschaftliche Pädagogik. Vorsitzender: Prof. Dr. Th. Vogt-Wien. Pfingsten in Halle a. S.

2. Evang. soz. Kongrefs. Pfingsten in Karlsruhe. Gegenstände der Verhandlung:
   1. Wie gliedern wir unsre der Volksschule entwachsene Jugend fester in den nationalen und sittlichen Organismus der Gesellschaft ein?
   2. Die Wohnungsfrage.
   3. Welche sozialen und sittlichen Aufgaben stellt die Entwicklung Deutschlands zur Weltmacht unserem Volke?

   Programm durch Herrn Dr. Paul Rohrbach, Berlin W., Ansbacher Str. 34.

3. Verein der Freunde herbartischer Pädagogik in Thüringen. Vorsitzender Prof. Dr. W. Rein-Jena. Am 5. und 6. Mai in Gera. Gegenstände der Verhandlung:
   1. Holländisches Schulwesen. Ein Reisebericht von Fr. Lehmensick-Jena.
   2. Die sittliche Entwicklung des Kindes vor der Schule.

   Referenten: Rektor Ufer-Altenburg, Direktor Trüper-Sophienhöhe bei Jena.

Digitized by Google

BESPRECHUNGEN

I Philosophisches

Eduard Grimm, Das Problem Friedrich Nietzsches. Berlin, Schwetschke, 1899. 364 S.

Diese Schrift behandelt nicht die Person, sondern die Gedanken Nietsches. Und da zeigt sich der Verfasser als einen kundigen Führer durch diese Gedankenwelt und als scharfsinnigen Beurteiler derselben. Es werden folgende Perioden (andre sagen Krankheitsstadien) unterschieden: der Geniekultus, das Vorherrschen der Erkenntnis, Zarathustra und und seine Lehre vom Übermenschen, die Herrennatur, der Verfall als Problem und der eigne Verfall.

Auf diese Darstellung folgt eine Beurteilung Nietsches als Denker. Nietsche und die Moral. Nietsche und die Religion. Gesellschaft, Staat, Vaterland.

Endlich: Die Bedeutung der Philosophie Nietzsches.

Verfasser hebt überall das Widersprechende hervor. »Der verhängnisvollste Widerspruch, weil er den innersten Kern in dem Gedankenbau dieses Mannes trifft, ist der: Das Ich ist nur ein erdichteter Begriff, die menschliche Persönlichkeit ist keine Einheit, ist ohne selbständigen Mittelpunkt, ihr Wesen ist der Leib, also eine Vielheit, eine Vielheit von Trieben, und diese Triebe sind samt allem, was aus ihnen an Gedanken hervorwächst, das ganz notwendige und unvermeidliche Erzeugnis anderweitiger Einflüsse. Und dieser selbe Mensch soll sein ein schaffender Wille, eine erste Bewegung, ein aus sich rollendes Rad, soll sich Ziele setzen und Werte erzeugen und das Chaos um sich herum in Ordnung und den Zufall in selbstgewollte Thatsache verwandeln. Kann man sich einen Gegensatz gröfser denken? Aber Nietzsche wird, indem er solche Gegensätze neben einander stellt, immer zugleich sein eigner Kritiker... Die einzige Art, sich diese Widersprüche erträglich zu machen, ist die, sie in ihrer zeitlichen Aufeinanderfolge zu erfassen. Es ist zuletzt sogar ein anziehendes Schauspiel, die Entwicklung zu beobachten, wie ein Widerspruch sich fast unvermeidlich an den andern reiht. Man erhält eine Linie, die beständig auf- und niedersteigt, in ihrem Gesamtverlaufe aber sich allmählich von der Höhe in die Niederungen herabsenkt. Wie aber, wenn man, ohne auf die zeitliche Entwicklung zu achten, die Widersprüche unmittelbar nebeneinander sieht? Wenn man, wie es Nietzsche selbst zuletzt gethan zu haben scheint, alle die Gesichtspunkte der verschiedenen Perioden und Schriften unterschiedslos als im wesentlichen gleichberechtigt nebeneinander stellt? Jene zahlreichen Leser, die planlos wie eben der Zufall es fügt, ein Buch nach dem andern lesen und verschlingen, welches Bild werden sie zuletzt in ihrem Kopfe davon tragen?

Was wird von Nietzsche bleiben? Das Besonderste und das Allgemeinste. Das

Besonderste, nämlich eine Fülle geistvoller Gedanken, glücklicher Beobachtungen, mustergiltiger Sprüche. Wenn man ihn erst ohne Ärger und ohne Bewunderung hinnimmt, wird er noch in ganz anderem Sinne, als es heute bereits der Fall ist, einer der citiertesten Schriftsteller werden. Wie er es versteht, gewisse Begriffe mit treffenden Namen zu belegen, die geradezu sprichwörtliche Bedeutung annehmen — wie seine Büchertitel, Bildungsphilister, Herren und Sklavenmoral, Übermensch u. a. — ebenso hat er auch die Gabe, Lebenswahrheiten, Stimmungen, Urteile, Schilderungen in einer geradezu klassischen Form wiederzugeben.

Freilich ist dabei, was freilich gerade die Jugend für ihn einnimmt, das jugendlich Unreife nicht zu übersehen: Das Rhetorische, der Widerwille gegen alles Überlieferte, Beengende, Pedantische, die Sehnsucht nach Menschen und Zeiten, die er verehren möchte, die Vorliebe für das Genialische, für geistige Abenteuer, für waghalsige Kletterstücke, für Superlative, für Übertreibungen, für ein mafsloses Selbstbewufstsein, für begeistertes Pathos nach hohen aber hohlen Zielen, wiewohl er sagt, dafs pathetisch werden soviel ist, wie eine Stufe zurücktreten.

Andererseits liegt Nietzsches Bedeutung in dem Allgemeinsten, nämlich in der ethischen Grundabsicht, die ihn beherrscht. Wenn er auch zur Aufhebung aller Sittlichkeit führt, sein Grundziel ist doch ethischer Art gewesen. Sein beständiger Kampf gegen Religion, Christentum und Moral ist der sicherste Beweis, dafs er diese Fragen nie losgeworden ist. Ein wirklich überzeugter Atheist spricht nicht mehr von Religion, sondern wendet sich andern Dingen zu. Nietzsche aber ist immer mit Moral und Religion beschäftigt. Die Frage, die er nicht in Vergessenheit geraten läfst, die er in den Vordergrund stellt, ist: welches ist das Ziel des Menschen? was ist es, was den Menschen grofs macht? Ihm ist es mit der Frage nach dem Lebensideal tiefer Ernst gewesen. Aber er will nicht blofs die Geister auf diese Frage wieder hinlenken, er möchte auch Mittel angeben, um planmäfsig grofse Persönlichkeiten hervorzubringen und ihre Erzeugung nicht dem Spiele des Zufalls überlassen. Kurz was Nietzsche betont, ist im Grunde das alte Erziehungsproblem, wie bildet man grofse Charaktere. Aber, wie Dilettanten pflegen, hat er sich von der Naturwissenschaft, von der er nichts verstand, imponieren lassen, und nennt das Erziehungsproblem das Züchtungsproblem.

Nietzsche nennt sich zwar den Modernsten der Modernen, den Erstling des kommenden Jahrhunderts, allein in Wirklichkeit gehört er recht eigentlich zu den Denkern und Träumern einer verflossenen Zeit. Nicht etwa weil er jenes uralte Problem immer von neuem in den Vordergrund stellt, sondern weil er sich abkehrend von den wirklichen Kräften und Bewegungen der Zeit sich ganz in seine Träume einspinnt. Seine eigentliche Heimat hat er in jener schön geistigen Zeit, die sich selbst geniefst, in Ideen schwelgt, mit Ideen arbeitet, sich einbildet, neue Werte geschaffen zu haben, wenn man Wertbegriffe aufstellt und Worte dafür prägt. Er dürstet nach Wirklichkeit, steht aber den gegebenen Realitäten verständnislos gegenüber, ohne Vorstellung von dem Werte praktischen Wirkens. Kurz, was Nietzsche selbst am Anfang so scharf verurteilt hat, daran trägt er noch ein gutes Stück in sich, nämlich vom deutschen Gelehrten, vom Professor, der fern vom praktischen Leben den schöpferischen Kräften der Zeit verständnislos gegenübersteht, aber voll Selbstschätzung nicht aufhört, seine einsamen Ideale zu verkündigen. Wie er sich seinem Vaterlande gegenüberstellt, wie er sein angebliches Weltbürgertum rühmt, kommt er uns vor wie eine Erinnerung aus alter, glücklich überwundener Zeit. Er hat sich selbst von seinem Volke gewandt; so braucht das deutsche Volk ihn nicht erst von sich abzustreifen. Er nennt sich eine Ausnahme unter den Deutschen. Ja, Gott sei Dank,

Digitized by Google

nur eine Ausnahme! Möge die Ausnahme nie wieder Regel werden!

So urteilt Grimm über Nietzsche und seine Philosophie. Gewifs sehr nachsichtig und wohl zu günstig.[1]) O. Flügel

K. Biedermann, Prof. in Leipzig: Zeit- und Lebensfragen aus dem Gebiete der Moral. Breslau, Schottländer, 1899. 135 S.

Verfasser ist der Überzeugung, gegen den Strom der Zeit zu schwimmen, welcher die altgewohnten Moralbegriffe und die darauf fufsenden sittlichen Anschauungen hinwegzuschwemmen drohe. »Indessen, der Verfasser hat in seinem langen Leben vielfach die Erfahrung gemacht, wie nicht blofs im Politischen, sondern auch im Sittlichen der Höhepunkt oft wechselt. So erhofft er auch eine Wiederkräftigung unseres sittlichen Volksgeistes.«

Und die hier gebotenen vier Abhandlungen sind wohl geeignet, dazu mit beizutragen.

Die erste ist meines Erachtens die beste: Moralität und Individualität. Unter Individualismus versteht er das Bestreben, eine allgemeingiltige Moral aufzugeben und an ihre Stelle die Ungebundenheit und die Herrschaft der Leidenschaften des Individuums zu setzen. Es wird geschildert wie die Geburts-, Geld- und Geistes-Aristokratie zu allen Zeiten ein solches Vorrecht für sich in Anspruch genommen habe und zum Teil ihr auch zugestanden worden sei, wie aber jetzt von drei Seiten her der schrankenlose Individualismus als Recht jeder Persönlichkeit verkündigt werde: von seiten der schönen Litteratur, der politischen Anarchie und der Philosophie (Fr. Nietzsches). Die Schilderungen, Mitteilungen und Citate sind für die betreffenden Richtungen sehr bezeichnend ausgewählt. Und ebenso treffend ist, was dagegen gesagt wird und die Gesinnung, die sich dabei ausspricht.

Die zweite Abhandlung bespricht die Frage: Welches ist die Bestimmung des Menschen auf der Erde? Genufs oder Thätigkeit? Als Lebensziel wird abgewiesen der sinnliche Genufs, (Hedonismus) der Nutzen (Utilitarismus). Kants kategorischer Imperativ wird namentlich nach seiner geschichtlichen Bedeutung gewürdigt, aber als ungenügend befunden, ein positives Lebensziel aufzustellen. Und so kommt Verfasser dazu, als positive Lebensaufgabe für den Menschen und die Menschheit »die kulturschaffende Thätigkeit« anzugeben. Er fühlt selbst wie unbestimmt und inhaltslos dieser Begriff ist, und sucht nachzuhelfen, indem er Afterkultur, Überbildung, Verbildung, Irrwege der Kultur abweist und den Inhalt in Selbst- und Artveredlung setzt. Man hat immer das Gefühl des Bedauerns, dafs die Ideenlehre Herbarts nicht erwogen wird.

Die dritte Abhandlung: Was bringt den Einzelmenschen aus seiner Vereinzelung heraus in Beziehung teils zu andern Einzelnen, teils zu einer Gemeinschaft? Egoismus und Altruismus. Die gewöhnlichen Übergänge vom Egoismus zum Altruismus sind einmal das Mitleid und dann das wohlverstandene Interesse, das des andern nicht entbehren kann zum eignen Glücke. Verfasser zeigt, dafs man damit nicht aus dem Egoismus herauskommt, auch nicht durch das Mitleid, sofern es nur eine Entladung der eignen Triebe darstellt. Er glaubt, dafs nur das von ihm aufgestellte Lebensziel der Kulturthätigkeit den Einzelnen zum Anschlufs an und zur Fürsorge für andre führt.

Die vierte Abhandlung: Ist der Mensch in seinen Entschliefsungen und Handlungen frei oder unfrei? Willensfreiheit oder Determinismus. Im Gegensatz zu einem absoluten Determinismus und zu einem absoluten Indeterminismus wird eine relative Freiheit des Willens vorgetragen, sofern dieser seine Ursache in dem Ich selbst findet, und also eine Zurechnung des Willens, Verantwortlichkeit und Straffähigkeit der Person einschliefst.

O. Flügel

[1]) Vergl. diese Zeitschrift, 1895, S. 224.

Der Zusammenhang der elektromagnetischen Theorie des Lichts mit den bisher hierfür mafsgebenden und benachbarten Disziplinen, dargestellt in Anlehnung an v. Helmholtz's Universitäts-Vorlesungen, Band V.

Wenn eine Disziplin von solcher geistigen Bedeutsamkeit wie die Theorie des Lichts wesentlich geändert wird, so liegt es wohl auch für die Philosophie nahe, danach zu fragen, wie weit sich die neue Änderung auf das bisherige weite Gedankennetz erstreckt, was von letzterem abgebaut werden mufs, was bestehen bleibt, wie weit die Änderung in benachbarte Denkgebiete eingreift etc.; haben doch alle diese Fragen Beziehung zur relativen Wahrheit unserer Erkenntnis.

Nun haben ja die letzten Jahrzehnte eine wesentliche Änderung der Theorie des Lichts durch Zurückführung auf elektro-magnetische Oscillationen in isolierenden Medien gebracht und so soll nachstehend versucht werden, diese Änderung darzustellen und den Einflufs der Änderung auf das bisherige Lehrgebäude und auf nächstbenachbarte Gebiete zu prüfen. Es soll dies geschehen in Anlehnung an die 1897 erschienenen »Vorlesungen über die elektro-magnetische Theorie des Lichts von v. Helmholtz; herausgegeben von A. König und C. Runge« (Band V der Vorlesungen über theoretische Physik).

Es wird nicht zu vermeiden sein, einige wenige Gleichungen anzuführen. Wem dieselben unbequem sind, der wird, wenn er die daraus hervorgehenden Folgerungen in gutem Glauben annimmt, ruhig über diese Zeichen weglesen können und gleichwohl zum Verständnis in dem vorbezeichneten Sinne gelangen.

$\mathfrak{f} \cdot a$

1. Wenn ein positiver elektrischer Strom von hinten nach vorn durch den Draht a geht, so erzeugt er in dem isolierenden Medium seiner Umgebung eine magnetische Kraft, welche einen nordmagnetischen Pol in der Richtung des Pfeils herumführt. Die Arbeit dieser magnetischen Kraft ist ein bestimmtes Vielfache von der Intensität des durch den Draht a gehenden Stromes. Umgekehrt; wenn die Magnetisierung eines Eisenstabs sich ändert, so entstehen in der Umgebung dieses Stabs ringsum elektrische Kräfte. Zwischen der Arbeit dieser elektrischen Kräfte und der, der Magnetisierung entsprechenden Verschiebung des Magnetismus besteht vice versa ein analog mathematisches Verhältnis. Diese mathematischen Beziehungen bleiben bestehen; auch wenn es sich um Stromimpulse und oscillierende Ströme von kurzer, ja kürzester Dauer handelt. In jedem derartigen Impuls von verschwindender Dauer sind zeitlich ungetrennt jene vorerwähnten elektrischen und magnetischen Vorgänge zusammen und zwar derart, dafs immer der eine Vorgang stattfindet in einer Ebene, die zur Richtung des andern Vorgangs senkrecht steht. — Wir sagen Vorgang; aber es ist schwer zu sagen, was vorgeht; sagt doch v. Helmholtz einmal hierauf bezüglich: »obwohl wir es da wohl nicht mit der Bewegung einer Substanz zu thun haben«. Es bleibt uns bei alledem nichts übrig, als die beiden verbundenen fragwürdigen Vorgänge in dem Bilde der Bewegung von Substanzen aufzufassen und uns zu versichern, dafs das Bild innerhalb des von uns gemachten Gebrauchs treu ist.

In den Magneten haben wir für unsre nächste Betrachtung ein Vorbild. Sie haben zwei entgegengesetzte Pole. Soweit wir den Magnet auch teilen, die kleinsten Partikelchen desselben behalten zwei entgegengesetzte Pole. Auch alle andern Körper sind magnetisierbar, nur meist in unvergleichlich schwächerem Mafse als Eisen. Auch die kleinsten Teile dieser Körper können zwei entgegengesetzte Pole erhalten und unter gewissen Einwirkungen können die Verbindungslinien der zusammengehörigen

Digitized by Google

Pole annähernd gleich gerichtet werden; die Körper können magnetisch polarisiert werden. Das Licht verbreitet sich nur in isolierenden Medien und im leeren Raum. Auch in isolierenden Medien findet nach Obigem unter gewissen Einwirkungen magnetische Polarisation statt. Es findet aber auch eine andre, eine elektrische Polarisation statt, die wir uns am leichtesten vorstellen können unter dem Bilde einer abscheerenden in den kleinsten Teilen stattfindenden Verschiebung zweier eng verbundener, der Trennung Widerstand leistenden Wesenheiten (positiver und negativer elektrischer Massenteilchen), unter dem Bilde also einer Spannung der letztern. Die Auffassung der elektrischen Polarisation beruht im Grunde auf der unbestrittenen Thatsache, dafs elektrische Massenteile verschiedenen Vorzeichens (e und e') sich anziehen, bezw., dafs zur Vergröfserung ihres Abstandes r eine elektrische Kraft $K = \frac{e \cdot e'}{r^2}$ erforderlich ist. Das für magnetische Massenteilchen m, m' in gleicher Weise giltige Gesetz lautet $K = \frac{m \cdot m'}{r^2}$.

In isolierenden Medien, in denen ein elektrischer Strom nicht stattfinden kann, tritt an Stelle desselben die eben bezeichnete abscheerartige Verschiebung der Elektrizität, die elektrische Polarisation. Wenn wir nun zu den beiden eingangs des Abschnitts 1 mitgeteilten Erfahrungssätzen zurückgehen, so verwandeln sie sich für isolierende Medien in die Thatsache, dafs in solchen Medien jede elektrische Polarisation mit einer magnetischen Polarisation in einer auf der erstern senkrecht stehenden Ebene und vice versa jede magnetische Polarisation mit einer elektrischen unfehlbar verbunden ist. Als Ursache der Polarisationen erdenken wir uns elektrische und magnetische Kräfte. Es sind dies dieselben Kräfte, welche wir uns überhaupt als Ursache der Annäherung oder Entfernung elektrischer bezw. magnetischer Massen vorstellen. Wohlverstanden: Es beziehen sich elektromagnetische Kräfte nur auf elektromagnetische Massen, ponderamotorische Kräfte nur auf Ponderabilien. Es besteht zwischen beiden Gebieten nur Analogie.

Nun läfst sich nach der eingangs dieses Abschnitt 1 gemachten Bemerkung Gleichheit setzen zwischen der Arbeit der magnetischen Kraft, welche einen Magnetpol zu verschieben oder die molekularen Magnetchen zu richten strebt einerseits und dem zugehörigen elektrischen Strom (hier der elektrischen Polarisation) andrerseits. Die Richtungen dieser Vorgänge liegen im Raume. Wir müssen daher die beiden obigen Gleichsetzungen ausdrücken durch je 3 Gleichungen nach den rechtwinkligen Ordinaten x, y, z. Diese beiden Gleichungssysteme lauten:

$$\text{Gl. 1: } 4\pi A \frac{dX}{dt} = \frac{dN}{dy} - \frac{dM}{dz} \text{ etc.}^1)$$

$$\text{Gl. 2: } 4\pi A \frac{dL}{dt} = \frac{dY}{dz} - \frac{dZ}{dy} \text{ etc.}$$

Es sind dies die, unsrer ganzen Theorie zu Grunde liegenden Maxwellschen Gleichungen. Sie drücken aus das Verhältnis der Änderung der elektrischen Polarisation[2]) nach der Zeit zur Änderung

[1]) Wir drücken mit dem etc. hier, wie später die beiden andern analogen Gleichungen nach den beiden andern Koordinaten aus. Es bedeuten hier, wie nachstehend immer: A eine Konstante, L, M, N die Komponenten der magnetischen Kraft; L, M, N die Komponenten der magnetischen Polarisation; X, Y, Z die Komponenten der elektrischen Kraft; X, Y, Z die Komponenten der elektrischen Polarisation.

[2]) Das Wort Polarisation drückt auch das Mafs jener Änderung eines Mediums aus, durch welche Paare zusammengehöriger, elektrischer oder magnetischer Pole gebildet oder gerichtet werden, wofür man auch sonst das Wort Moment verwendet. Wenn später an einzelnen Stellen von »polarisieren« des Lichts gesprochen wird, so soll dieser ganz an den Begriff durch Anführungszeichen markiert werden.

Digitized by Google

der magnetischen Kräfte nach dem Raum und vice versa.

2. Die Grölsen der elektrischen und magnetischen Polarisationen sind zwar nur in mäfsigen Grenzen den sie hervorrufenden Kräften proportional, ja das Verhältnis $\frac{\text{Polarisation}}{\text{Kraft}}$ nimmt nicht einmal einen regelmäfsigen Verlauf, namentlich machen sich bei der magnetischen Polarisation die vorhergehenden Zustände derselben geltend. Gleichwohl können bei den mäfsigen Grenzen, welche bei Fortpflanzung des Lichts in Betracht kommen, Polarisationen und Kräfte als proportional angenommen werden und man kann setzen:

Gl. 3: $4\pi . X = \varepsilon . X$ etc. und Gl. 4:

$$4\pi . L = \mu . L. \text{ etc.}$$

hierin sind ε und μ Werte, welche von der Natur des Mediums abhängen. Die Gleichungen 3 und 4 gestatten uns nun je nach Zweckmäfsigkeit bei analytischer Umgestaltung in den Grundgleichungen 1 und 2 die Polarisationen durch Kräfte zu ersetzen und umgekehrt.

Wenn wir die Polarisationsrichtungen auf die Ebene x y beschränken, so kommen wir zu den beiden einfacheren Gleichungen

$$\text{Gl. 5: } 4\pi A \frac{dY}{dt} = -\frac{dN}{dx} \text{ und}$$

$$\text{Gl. 6: } 4\pi A \frac{dN}{dt} = -\frac{dY}{dx}$$

Diesen Gleichungen kann genügt werden durch Werte von N, N, Y, Y, in denen sämtlich der Faktore in $\left(t - \frac{x}{h}\right)$ vorkommt, vorausgesetzt, dafs $\frac{1}{h^2} = A^2 \varepsilon \mu$.

Zerlegt man jede der möglichen Lösungen in ihren reellen und ihren imaginären Teil, so stellen beide Teile periodische Bewegungen dar, die in der Richtung der x Achse fortschreiten, also Wellenbewegungen. Die elektrischen Oscillationen erfolgen bei dieser Wahl der Ordinaten in der Richtung der y, die magnetischen in der Richtung der z. Blickt der Beschauer in der Richtung der Fortpflanzung der Wellen auf eine Schicht, in welcher augenblicklich sich positive Elektrizität von unten nach oben bewegt, so ist gleichzeitig der Nordmagnetismus in der Richtung nach rechts begriffen. Beide Polarisationen erreichen ihre Maxima und Minima gleichzeitig in jeder Schicht.

Unter den Annahmen, dafs in isolierenden Medien jener eingangs Abschnitt 1 dargestellte Zusammenhang zwischen elektrischer und magnetischer Verschiebung besteht, und dafs diese Polarisationen den erzeugenden Kräften proportional sind, zeigt sich, dafs elektromagnetische Transversalwellen in isolierenden Medien vor sich gehen können.

Wir sprachen bisher nur von isolierenden durchsichtigen Medien wie Luft, Glas etc. Da aber auch im sogenannten leeren Raum die Fortpflanzung des Lichts stattfindet, nehmen wir an, dafs auch der leere Raum als Äther ein Medium von den soeben geschilderten Eigenschaften sei, ja dafs er es sei, welcher auch den ponderabeln Medien jene Eigenschaften hauptsächlich erteilt, sind ja die ponderabeln Atome und Molekeln in diesem allumfassenden Äther unter verhältnismäfsig weiten Abständen eingebettet.

Was bei den Schwingungen sich ändert, sind die elektrischen und magnetischen Polarisationen des Mediums. Es genügt, dafs der Äther fähig ist, magnetisiert und nach Art eines Isolators elektrisch polarisiert zu werden und dafs jener eigentümliche Zusammenhang zwischen Elektrisierung einerseits und Magnetisierung der Umgebung andrerseits und vice versa bestehe.

3. Schon von dem hier erreichten Standpunkte aus ist es möglich, zum Teil zu übersehen, was von der bisherigen Theorie hinfällig wird und was bestehen bleibt.

a) Bei Longitudinalwellen kommt es auf den Widerstand gegen Volumveränderung an. Solche Wellen können in allen Körpern vorkommen. Beispiel der Schall. Elastische Transversalwellen da-

Digitized by Google

gegen entstehen nur in elastischen festen Körpern. Es kommt hier darauf an, dafs durch Verschiebung der einzelnen Teile gegen einander Gegenkräfte entstehen. Dies ist bei flüssigen und gasförmigen Körpern nicht möglich. So hätte die bisher giltige Theorie elastischer Schwingungen des Lichts, da dessen Fortpflanzung nachweislich auf Transversalwellen beruht, einen elastischen festen Äther annehmen müssen, welche Annahme schwer denkbar ist. Auch die neuere Idee, dafs eine schnell bewegte Flüssigkeit, also ein Äther in Form einer in stürmischen Wirbelbewegungen begriffenen Flüssigkeit Elastizität fester Körper ersetzen könnte, ist zu unbestimmt, um mathematisch wohl verwendbar zu sein. So spricht das Vorerörterte gegen die bisherige Theorie der Fortpflanzung des Lichts durch elastische Wellen. Noch andere Punkte setzen letztere Theorie, wie wir später sehen werden, in Nachteil.

b) Bei weiterer Entwicklung einer Theorie des Lichts kommen in Betracht: die Kugelwellen und deren Gestaltung in grofser Entfernung, die Superposition der Oscillationen, Beugung, Spiegelung, Brechung, Polarisation und Fortpflanzung in Krystallen. Alle diese Untersuchungen erfordern ein ungemein ausgebreitetes mathematisches Gedankennetz, die Erbschaft langer geistiger Arbeit der begnadetsten Denker. Nun dieses Gedankennetz bleibt, wie wir in den wichtigsten Punkten zeigen werden, bestehen.

Es handelt sich natürlich zunächst in vielen Untersuchungen vorbezeichneter Art um Lösungen der Maxwellschen Gleichungen. Da ergiebt es sich, dafs man die verschiedenen möglichen Lösungen dieser Aufgaben finden kann, wenn man für den betreffenden Fall nachstehende Gleichung zu lösen vermag:

Gl. 5: $\Delta \varphi = F(x, y, z)$, worin φ die zu findende Funktion und $F(x, y, z)$ eine gegebene Funktion der Koordinaten ist.

Diese Gleichung kommt in der Theorie der Gravitation, des Magnetismus, der Elektrizität unzählige Male vor, auf ihrer Lösung beruht die Lösung des gröfsten Teils der mathematisch-physikalischen Probleme. Man bezeichnet die gesuchte Funktion φ als Potentialfunktion[1]) der gegebenen Dichtigkeit $F(x, y, z)$. So führt hier die algebraische Fortführung unsrer Theorie hinüber in das wohlgepflegte mathematische Feld der Potentialfunktionen. Hier, in der elektromagnetischen Theorie des Lichts, treten an Stelle der vorerwähnten Dichtigkeiten, welche wir uns in der Anmerkung als anziehende Massen vorstellten, und deren Verteilung im Raum durch die Funktion $F(x, y, z)$ gegeben sein sollte, elektrische und magnetische Dichtigkeiten und auch die Änderungen gerichteter Gröfsen, nämlich der elektrischen und magnetischen Polarisationen. Bei all den vielen Summierungen (Integrierungen) solcher Werte über den Raum findet das viel gebrauchte Vehikel, der Greensche Satz, noch dieselbe häufige Anwendung, wie schon zu Gaufs' Zeit.[2]) So sind die in der Gravitations- und ältern Elektrizitätslehren be-

---

[1]) $\Delta \varphi$ in Gl. 5 ist die bekannte Bezeichnung für $\frac{d^2\varphi}{dx^2} + \frac{d^2\varphi}{dy^2} + \frac{d^2\varphi}{dz^2}$. Denken wir uns anziehende Massen im Raum verteilt, so ist die Arbeit, die man gegen die von diesen Massen ausgeübten Kräfte leisten mufs, um die Masseneinheit von einem Punkte B nach einem Punkt A zu führen, gleich dem Überschufs des Potentials in A über das Potential in B. Dies ergiebt den Begriff des Potentials. Die den Wert des Potentials für jeden Punkt des Raumes ausdrückenden Funktion ist die Potentialfunktion. So ist z. B. $\frac{4\pi R^2 e}{r}$ die Potentialfunktion für eine mit der Masse e pro Flächeneinheit belegte Kugelfläche, d. h. diese giebt für jeden Punkt aufserhalb der Kugel den Wert des Potentials an. Die Potentialdifferenz gleicht einem Gefälle.

[2]) Der Greensche Satz gestattet in vielen Fällen die Reduktion der Summation über einen begrenzten Raum auf die Summation über die Grenzfläche des Raums.

LIBRARY OF THE UNIVERSITY OF

nutzten Formen bezüglich Potentialfunktionen und Greenschen Satz völlig identisch mit den in unsrer Theorie gebrauchten. Die Maxwellschen Voraussetzungen und Gleichungen führen notwendig auf dieselbe Form der Lösungen.

Wie merkwürdig! Faraday verwirft die Fernwirkung der Kräfte; Maxwell leiht dieser Lehre den mathematischen Ausdruck und die auf beider Lehre gegründete Behandlung mufs schliefslich jene selben Formen benutzen, welche für Berechnung der Wirkung der Fernkräfte erdacht sind.

c) Aber auch, wenn man von den allgemeinen Problemen übergeht zu mehr begrenzten und spezialisierten, zu Wellengleichungen, Kugelwellen. pendelartigen Oscillationen etc., bleiben grofsenteils die algebraischen Formen in Ehren. — Setzen wir ein homogenes Medium, also μ und ε konstant, voraus, so führt eine Umgestaltung der der Maxwellschen Gleichungen zu zwei dreigliederigen Systemen, welche genau die Form der grundlegenden Gleichungssysteme der elastischen Lichttheorie haben.[1]) Den Polarisationen X, Y, Z entsprechen die Verschiebungen ξ, η, ζ. Die Konstanten dagegen haben eine andere Bedeutung und dies setzt insofern die elastische Theorie in Nachteil, als daraus für Fortpflanzung der Oscillationen durch die Grenze verschiedener Medien für jene Theorie die Notwendigkeit neuer, ihr fremder Voraussetzungen entsteht, während für die elektromagnetische Theorie die bereits in ihr liegenden genügen.

Auch die weitere Entwicklung der elektromagnetischen Theorie führt zu denselben Formen, wie sie die ältere elastische Theorie aufgestellt hat, so zu der allgemeinen Wellengleichung

$$\frac{d^2\varphi}{dt^2} = a^2 . \Delta\varphi,$$

so auf die Wellengleichung für pendelartige Schwingungen $K^2 . \varphi + \Delta = 0$. Es ergiebt sich ferner auch für elektrische und für magnetische Oscillationen die durch das sogenannte Huyghensche Prinzip ausgedrückte Superponierbarkeit der an irgend einem Punkte im Raum sich geltend machenden Einwirkungen beliebiger verschiedener Wellenzüge. So bleibt das ausgearbeitete weite Netz der Wellentheorie auch für die neue Lehre in Gebrauch, aber die Ergebnisse werden beeinflufst durch eine wichtige, der elektromagnetischen Theorie eigentümliche Bedingung: elektrische und magnetische Oscillationen bestehen nicht getrennt, sie pflanzen sich nur durch ihre gegenseitige Wirkung fort, sie sind aneinander gekettet durch die in den Maxwellschen Gleichungen ausgedrückten Beziehungen.

4. Wir zeigen das Ergebnis vorgenannter Verkettung für einige wenige Fälle:

a) Einfachste Kugelwellen: — Es lassen sich bei geeigneter Wahl unendlich viele Werte von φ finden, welche den Wellengleichungen genügen, so giebt es unendlich viele denkbare Bewegungsvorgänge in einer von einem einzelnen Erregungspunkt ausgehenden Kugelwelle. Bei den einfachsten Annahmen für φ erhalten wir (wenn wir die Bezeichnungen von einem Erdglobus entnehmen) magnetische Schwingungen in Richtung der Parallelkreise. Diese Schwingungen sind am Äquator am gröfsten und nehmen zum Pol bis auf Null ab. Gleichzeitig finden elektrische Schwingungen statt, zusammengesetzt aus Verschiebungen in der Richtung der Meridiane, welche Verschiebungen proportional dem Lote auf die Achse abnehmen, und aus einer

---

[1]) Wir stellen hier zwei der analogen Gleichungen gegenüber:

aus der elektromagnetischen Lichttheorie

$$A^2 . \frac{d^2 X}{dt^2} = \frac{1}{\varepsilon\mu}\left(\Delta X - \frac{d\sigma}{dx}\right)$$

aus der elastischen Lichttheorie:

$$m \frac{d^2\xi}{dt^2} - K\left(\Delta\xi + 2(1+\theta)\frac{d\sigma}{dx}\right)$$

Digitized by Google

für die ganze Kugelfläche gleich grofsen Verschiebung in Richtung der Achse. Mit Ausbreitung der Kugelfläche treten mehr und mehr die spezialisierteren Bewegungen zurück und die Welle geht über in eine ebene Welle von zwei senkrecht zu einander und zur Fortpflanzungsrichtung stehenden Oscillationen, einer elektrischen und einer magnetischen. Natürlich können auch umgekehrt elektrische Oscillationen in den Parallelkreisen und magnetische in den Meridian- und Achsrichtung bei Kugelwellen stattfinden.

b) Freie unbegrenzte Superposition elektromagnetischer Oscillationen gleicher Schwingungsdauer. — Von verschiedenen Erzeugungscentren ausgehende elektromagnetische Kugelwellen, wie wirken sie in einem Punkte des Raumes? — Die Komponenten der Funktion φ in jenem Punkte sind einer linearen Gleichung mit konstanten Koeffizienten unterworfen und müssen daher in einer bestimmten Ebene liegen, die wir zur x y Ebene nehmen. Dann haben wir also elektrische Oscillationen nur nach verschiedenen Richtungen in dieser Ebene. Sie setzen sich zusammen zu einer elliptischen Bewegung. Die beiden Hauptachsen der Ellipse, A und C sind die Anglituden der Schwingung. Würde zufällig A gleich B, so tritt circulare, verschwindet eine der beiden Gröfsen A oder B, so tritt lineare Oscillation ein. Die magnetischen Oscillationen finden gleichzeitig in derselben Ebene x y statt und verhalten sich wie vorbezeichnet. Mit den entsprechenden elektrischen Oscillationen verkettet ergeben sie elliptisch oder circular oder linear »polarisiertes« Licht,[1]) welches sich in der z Achse fortpflanzt. Es giebt rechts und links drehendes elliptisch oder circular »polarisiertes« Licht.

Im allgemeinen wird bei der Brechung ein Teil des gesamten Lichts reflektiert. Trifft aber ein »elliptisch-olarisierter,« d. h. gemischter Lichtstrahl so auf ein durchsichtiges Medium, dafs der reflektierte Strahl mit dem gebrochenen einen Winkel von 90° bildet, so wird der reflektierte Strahl desjenigen Teils des Lichts, dessen magnetische Oscillationen auf der Einfallsebene senkrecht sind, ausgelöscht, während der reflektierte Strahl, herrührend von dem Licht, dessen elektrische Oscillationen auf der Einfallebene senkrecht sind, bestehen bleibt. Der reflektierte Strahl ist also linear »polarisiert« und die magnetischen Oscillationen liegen in der Einfallebene, die elektrischen stehen senkrecht auf ihr.

Wenn die Lichtgeschwindigkeit im ersten Medium kleiner ist als im zweiten, kann der Fall vorkommen, dafs der Sinus des Winkels zwischen Lot und gebrochenem Strahl gröfser als 1 sein müfste. Dann tritt totale Reflexion ein. Das Licht, sowohl dasjenige dessen magnetische Oscillationen zur Einfallebene senkrecht sind, als auch das, dessen elektrische Oscillationen zur Einfallebene senkrecht sind, also das ganze Licht wird reflektiert, aber beide Lichtteile erhalten, je nach dem Einfallswinkel gegen einander verschiedene Phasenunterschiede. Der aus totaler Reflexion hervorgehende Lichtstrahl besteht also aus zwei Lichtarten, deren Phasen gegen einander verschoben sind.

d) Brechung ebener Wellen in einfachen Krystallen. — Die magnetischen und elektrischen Oscillationen stehen an der Grenze des Krystalls senkrecht zu einander und liegen in der Wellenebene. Denkt man sich in einem Punkt der Wellenebene eine Parallele zur Krystallachse und ein Lot zur Wellenebene, so heifst die durch diese beiden Linien gelegte Ebene ein Hauptschnitt des Krystalls. Ein in ein Krystall eindringender Strahl wird im allgemeinen in zwei Strahlen gespalten. Die Brechung bei

[1]) Der Unterschied zwischen magnetischer oder elektrischer Polarisation eines Mediums und »Polarisation« des Lichts ist bereits erwähnt. »Polarisiertes« Licht ist Licht, dem bestimmte einheitliche Eigentümlichkeiten« der Oscillation erteilt worden sind.

dem einen, dem ordinären, folgt den gewöhnlichen Gesetzen; die magnetischen Schwingungen dieses Strahls liegen im Hauptschnitt, die elektrischen stehen senkrecht zu letzterem. Im extraordinären Strahl dagegen sind die magnetischen Schwingungen senkrecht zum Hauptschnitt; die Brechung geht nach verwickeltern Gesetzen vor.

5. Es lag zunächst in der elektromagnetischen Theorie kein Anhalt, um zu erklären, dafs man für verschiedene Schwingungsdauer, also für verschiedenfarbiges Licht, verschiedene Brechungsexponenten fände. Es ergeben sich aber thatsächlich wesentlich von einander abweichende Kurven, wenn man für verschiedene Medien Wellenlänge und Brechungskoeffizienten als Koordinaten aufträgt; ja gewisse Körper ergeben sogar Spektra, in denen innerhalb gewisser Grenzen die Farben in umgekehrter Ordnung erscheinen.

Der Äther im Weltraum zeigt keine Dispersion; das Licht erscheint unmittelbar nach Bedeckungen der Jupitermonde oder nach totalen Sonnenfinsternissen weifs, nicht farbig. Dispersion kommt also nur in wägbaren durchsichtigen Körpern vor; sie mufs auf einem Einflufs der ponderabeln Substanzen auf die magnetischen und elektrischen Oscillationen des Äthers beruhen. Nun geht aus der Elektrolyse hervor, dafs die wägbaren Atome mit erheblichen Mengen Elektrizität beladen sind. Die elektrische Ladung einer jeden Valenz in jedem Atom ist gleich und es entspricht daher in einem neutralelektrischen Körper jedem positiv geladenen Atom ein gleich stark negativ geladenes. Die elektrischen Kräfte, welche im Äther wirken, werden also durch ihre auf die elektrischen Ladungen ausgeübte Kraft auch zugleich auf die mit letzteren verbundenen Atome, also auf die Ionenpaare wirken und sowohl bezüglich der Richtung, welche beide Ionen zu einander haben, als auch bezüglich ihrer Entfernung Veränderungen hervorbringen. Wir haben also zu den elektrischen und magnetischen Momenten in unsre Grundgleichungen noch elektrische Momente der Ionen einzuführen. Die Existenz magnetischer Momente der Ionen ist äufserst unwahrscheinlich, da wir keine isolierten magnetischen Massen kennen.

Auf dieser Grundlage hat v. Helmholtz das äufserst schwierige Problem der Dispersion bearbeitet. Wir geben nur in kürzester Form das Resultat. Durch die Mitschwingung der wägbaren Atome tritt für die einzelnen Medien für gewisse Schwingungszahlen pro Sekunde eine Absorption des Lichts ein. Diese Absorption ist am gröfsten, wo die Schwingungsperiode des Lichts mit der der wägbaren Atome übereinstimmt. Von geringer Schwingungszahl bis zu denen, welche dem Absorptionsstreifen entsprechen, nimmt das Verhältnis

$$\frac{\text{Licht-Geschwindigkeit im leeren Raum}}{\text{Licht-Geschwindigkeit im wägb. Medium}}$$

mit wachsender Schwingungszahl zu. Im Absorptionsstreifen nimmt es bis unter 1 ab und nähert sich alsdann 1. Bei den bisher gewöhnlich untersuchten farblos durchsichtigen Medien mufs man den Absorptionsstreifen als hinter dem Ultraviolett liegend annehmen. Molekeln mit mehreren eignen Schwingungsperioden machen die Verhältnisse verwickelter.

Auf gleicher Grundlage, Einwirkung der Ionen, beruht auch die Theorie der Drehung der »Polarisationsebene« im magnetischen Feld.

6. Die elektromagnetische Theorie des Lichts erklärt die Spiegelung, Brechung, die »Polarisation« und Fortpflanzung in Krystallen vollkommen und bestimmter als die elastische Theorie; sie liefert ferner bezüglich der Dispersion eine bisher fehlende Erklärung. Gegen die Annahme eines festen Äthers, welche die elastische Theorie machen müfste, sprechen die gröfsten Bedenken. Für den Übergang des Lichts an der Grenze verschiedener Medien mufs zudem diese Theorie neue, ihren eignen Grundlagen fremde

Digitized by Google

Annahmen machen. Vor allem aber geben der elektromagnetischen Lehre vor der Theorie vom elastischen Äther Hertz's geniale und glückliche Entdeckungen den Vorzug. Dieser lehrte elektromagnetische Wellen von minimer bis zu grofser Schwingungsdauer zu erzeugen und sie auf Interferenz, Spiegelung und Brechung zu untersuchen. Heute ist es leicht, elektromagnetische Wellen herzustellen, welche 1 m lang sind, beruhend auf 300 Millionen Schwingungen in der Sekunde. O. Lodge erzielte Schwingungen, welche noch 12 bis 13 mal schneller waren. Zwar ist es noch ein weiter Abstand bis zu Schwingungen, welche als Licht auf unsere Netzhaut einwirken und 400 Billionen mal in der Sekunde schwingen, aber der Zusammenhang und die Wesenseinheit der elektromagnetischen Hertzschen Wellen und des Lichts ist trotzdem unbestreitbar. So weicht die Theorie des elastischen Äthers der neuen Lehre.

Merkwürdigerweise behält aber eine weit ältere, elementarere Theorie, die Lehre von der Strahlung des Lichts, welche den einzelnen Strahl als ein unabhängiges mechanisches Ganze betrachtet, ihre alte Geltung. Sie reicht ja nicht überall aus, versagt z. B. bei Bewegung des Lichts in Krystallen, aber die ganze geometrische Optik, die Lehre von Brennpunkten, Linsen, optischen Bildern und den optischen Instrumenten beruht noch ganz auf ihr.

Die Beugung des Lichts zeigt, dafs eine seitliche Ausbreitung der Lichtwellen vorkommt. Es konnte fraglich sein, ob die geometrische Optik nicht hierdurch eine erhebliche Beschränkung erlitte. v. Helmholtz hat diese Frage einer äufserst schwierigen analytischen Untersuchung unterzogen und zeigt, dafs wenn Wellen von verschwindender Wellenlänge durch die Öffnung eines schwarzen Schirmes dringen, für alle Punkte, die man vom Ausgangspunkt der Erregung geradlinig erreichen kann, ohne auf den Schirm zu treffen, die Intensität der Oscillation genau den Wert hat, als ob kein Schirm vorhanden wäre.[1]) Dadurch ist die geradlinige Strahlung für den Grenzfall unendlich kurzer Wellen und die Berechtigung der ältern geometrischen Optik erwiesen.

7. Unsere elektromagnetische Theorie des Lichts bildet ein zusammenhängendes enger umgrenztes Gebiet, aufgebaut auf verhältnismäfsig wenigen Voraussetzungen: Verkettung der elektrischen und magnetischen Polarisation der isolierenden Medien, Proportionalität zwischen Polarisation und Kräften und bezüglich der Dispersion, auf die Annahme elektrizitätsbeladener Zonen. Tritt man aus diesem unsern Gebiet heraus, so ergeben sich freilich manche Fragen. Zunächst eine, die beantwortet werden kann:

Wie steht es mit den Leitern? — Leiter und Nichtleiter sind nicht absolut, sondern nur dem Grade nach verschieden. Wie in den meisten Nichtleitern neben der vorherrschenden Polarisation eine geringe Strömung der Elektrizität vorhanden ist, so ist in den meisten Leitern neben der vorherrschenden Strömung eine geringe Polarisation vorhanden. Man kann daher in den Maxwellschen Grundgleichungen neben dem Glied für elektrische Polarisation $\left(4\pi A \frac{d^2X}{dt^2}\right)$ noch ein Glied $4\pi Au$ hinzufügen, wobei unter u die Menge Elektrizität zu verstehen ist, welche in der Zeiteinheit durch die zur x-Achse senkrecht stehende Flächeinheit fliefst. Hierdurch trifft, wie wir nicht näher ausführen, unser Gebiet der isolierenden Medien mit dem der Leiter zusammen. Freilich bleibt unbeantwortet, warum die einen Medien leiten, die andern nicht.

[1]) Bei derselben Wellenlänge ist eine um so gröfsere Ablenkung des Lichts durch Beugung vorhanden, je kleiner die Öffnung im Schirm. Ja wenn die Öffnung kleiner ist, als $^1/_2$ Wellenlänge, so wird kein Strahl hinter dem Schirm sich bilden. Die grofse Länge der Schallwellen (bis 32 Fufs) erklärt die starke Beugung beim Schall gegenüber der scharf begrenzten Strahlung des Lichts.

Digitized by Google

Auf die Frage der Entstehung des Lichts lautet die Antwort: Das Licht entsteht durch Oscillation der wägbaren Atome. Auch die Frage kann beantwortet werden: wie elektromagnetische Kräfte auf wägbare Massen wirken? Es geschieht dies durch den in Absatz 5 dargestellten Zusammenhang mit den elektrizitätsbeladenen Ionen. Aber das Wesen des Zusammenhangs der Ionen mit ihrer Ladung bleibt unerkannt, desgleichen wie die an die Ionen zeitweise geknüpften Elektrizitätsmengen aufzufassen sind gegenüber dem eine feste Einheit, den Äther, bildenden elektrischen Massen, welche in isolierenden Medien nur abscheerartig verschoben werden. Vor allem bleibt jene Verkettung elektrischer und magnetischer Polarisation unerklärt. Soviel über die Begrenzung unsrer Kenntnis.

Fassen wir das Ergebnis unsrer Untersuchung zusammen: Die Theorie des Lichtäthers weicht der elektromagnetischen Lehre. Die analytische Behandlung der letztern führt aber notwendig auf die Formen, welche für Fernkräfte erdacht sind, auf das Gebiet der Potentiale und sie führt weiter auch auf die in der Lehre vom elastischen Lichtäther verwendeten Wellengleichungen, welche nur entsprechend der Verkettung der elektrischen und magnetischen Polarisation zu motificieren sind. Die geometrische Optik geht neu gekräftigt aus v. Helmholtz Untersuchungen hervor.

Boppard a/Rh. Julius Redlich

Materialistische Weltanschauung eines Nichtgelehrten. I. Teil. Zürich, Verlag von E. Speidel, akadem.-polyt. Buchhandlung. 1895. 111 S. 2 M 50 Pf.

Der Verfasser versichert, dafs die vorliegende Schrift »ohne irgend welche Beihilfe von seiten wissenschaftlich Gebildeter, sowie auch ohne Zuhilfenahme wissenschaftlicher Werke entstanden« sei. (Vergl. das Vorwort.) Daher mögen wohl auch hauptsächlich die bizarren Konstruktionen zu erklären sein, in denen er sich mit grofser Naivetät bewegt. Den Hauptinhalt bilden Gegenstände, die man gewöhnlich der kosmischen Physik zuweist. In welcher Weise es dabei zugeht, mögen folgende Proben zeigen:

S. 1 lesen wir sogleich: »Wenn ich alle Vorgänge unserer gesamten Erscheinungswelt auf ihre Ursachen und Wirkungen hin untersuche, so komme ich zur Überzeugung, dafs sie die Wechselwirkung zwischen zwei absoluten, ewigen, in jeder Beziehung sich diametral entgegenstehenden Ur-Gröfsen sind, welche sowohl Kraft- als Stoff-Gröfsen genannt werden können, da ein stoffloser Raum durchaus undenkbar ist.« Doch läfst man uns nicht im Unklaren über den Charakter dieser Urgröfsen; denn wir erfahren, dafs »den beiden Gröfsen Bewufstsein und Willen eigen« und »daher alles Bestehende der Ausdruck oder das Produkt des sich selbst bewufsten Willens der beiden Gröfsen« sei. Ja, noch mehr: der Verfasser bleibt nicht etwa bei den Urstoffbezeichnungen der altgriechischen Hylozoisten stehen. Wiewohl er ein »Nichtgelehrter« ist, hat er doch ein Interesse an gelehrter Terminologie. Darum heifst es S. 5: »Als die beiden Ur-(Stoff-Kraft) Gröfsen bezeichne ich den absoluten, freien Sauerstoff — O, und den absoluten, freien Wasserstoff — H. Den ersteren will ich die positive (+) und den letzteren die negative (—) Gröfse heifsen.«

Hierauf fufsen alle weiteren Ausführungen der Schrift.

S. 6 wird erklärt, »dafs der Stickstoff (N) der Atmosphäre ein verdichteter Ur-H und der O derselben ein verdichteter Ur-O sein müsse«. Und gleich darauf erhalten wir folgende weitere Aufklärung: »Den Grund, warum die beiden Gröfsen in der Atmosphäre nur ein Gemenge bilden, d. h. nicht in Wechselwirkung miteinander treten, suche ich lediglich in dem Willen (!) des N, bezw. der H-Gröfse, die über $^3/_4$ des Gewichts der Luft ausmacht, in deren Interesse (!) es liegt, den O nicht anzugreifen, sondern ihn für gewisse Zwecke

Digitized by Google

sich dienstbar zu machen, jedenfalls aber selbst frei zu bleiben.« (S. 6/7.)

Das Licht wird in einem besonderen Abschnitte betrachtet. (S. 8—14.) Natürlich weifs der Autor hier von seiner Grundanschauung aus ganz neue, merkwürdige Aufschlüsse zu geben. »Das Licht ist ein sehr heftiger Kampf zwischen O und H, der sich in Schwingungen offenbart.« (S. 8.) Oder genauer: »Licht entsteht immer, wenn entweder freier H in einen O-Raum oder freien O enthaltenden Raum, oder wenn freier O in einen H-Raum oder freien H enthaltenden Raum ausströmt, oder aber wenn freier O und freier H zugleich in einen Raum ausströmen, der aus beiden freien Gröfsen besteht.« (Ibidem.) Wie sich der »Nichtgelehrte« mit der geltenden Lichttheorie auseinanderzusetzen weifs, zeigt folgender Passus: »Da das Licht Stoff ist, der sich im Raum fortbewegt, so mufs infolgedessen mit dem Leuchten eines Körpers dessen Masse mehr oder weniger schnell abnehmen. Weil aber die Theorie, nach welcher das Licht Schwingungen eines Sphärenäthers sein soll, die unumstöfsliche Thatsache, dass die Masse des leuchtenden Körpers anhaltend abnimmt, keineswegs bedingt, so ist dieselbe schon deshalb eine unlogische zu nennen. Sie, wie auch alle anderen bis jetzt aufgestellten Bewegungstheorieen beweisen, dafs man im allgemeinen, trotz aller materialistischen Philosophie, die Kraft begrifflich immer noch vom Stoff trennt. Es ist daher unrichtig, wenn man unter Licht nur Schwingungen versteht.« (S. 9/10.)

In dieser und ähnlicher Art behandelt nun der Autor »das Sonnensystem« (S. 14 bis 35), »die Erde« (S. 36—47), »den Mond« (S. 48—51), »die Strömungen der Atmosphäre« (S. 52—54), »die Ebbe- und Flut-Erscheinungen« (S. 54—59), »die Meeresströmungen« (S. 59—60), »die Erdbeben« (S. 61), »Wärme und Kälte« (S. 61 bis 69), »Elektrizität« (S. 69—79), »irdische Licht- und Farben-Erscheinungen« (S. 80 bis 90), »den Schall« (S. 90—91), endlich »Schwere, Gewicht und Fall« (S. 91 bis 111). Auch praktische Fragen hat er gelegentlich gestreift. So finden sich z. B. auf S. 105 sogar einige Andeutungen über ein »Luftschiffprojekt«!

Man mufs in rein formaler Beziehung die Energie bewundern, mit der auf jenen verschiedenen Gebieten die sonderbare O-H-Theorie durchgeführt wird. Hätte der Verfasser seine Kombinationsgabe doch einem anderen Stoffe zugewandt, als solcher altmodischen Naturphilosophie, die weder der Philosophie noch der Naturwissenschaft etwas nützt! Vielleicht besinnt er sich vor der in Aussicht genommenen Fortsetzung der Arbeit eines besseren. Bei den dort zu erörternden höheren Lebenskreisen würde seine Grundhypothese gewifs noch gröfsere Absonderlichkeiten heraufbeschwören, als hier. Oder ist der ungenannte »Nichtgelehrte« vielleicht blofs ein vermummter gelehrter Spafsvogel, der die Absurditäten-Reizschwelle unserer philosophischen Kritik einmal erproben wollte?

Königsberg i. Pr.

Dr. Arnold Kowalewski

Dr. philos. P. Sallis, Darstellung und Kritik der kantischen Lehre von der Willensfreiheit mit einem geschichtlichen Rückblick auf das Freiheitsproblem. Rostock, Druck von Adlers Erben, 1898. 195 S.

In einem vorbereitenden Abschnitte legt der Verfasser den Gegensatz von Determinismus und Indeterminismus dar (S. 6—19), verfährt dabei aber zu wenig sachlich, indem er sofort historische Autoritäten zu Hilfe ruft. Hier wäre eine genaue objektive Analyse der entgegengesetzten Behauptungen am Platze gewesen, die allerdings ohne Psychologie und erkenntnistheoretische Logik nicht ausführbar ist. Statt dessen müssen wir uns mit einer allgemeinen Schilderung begnügen, die — wenn auch sehr lebendig gehalten — nur die groben Unterschiede heraushebt und deswegen kein ausreichendes Fundament für eine wahrhaft gründliche Untersuchung abgeben kann.

Digitized by Google

Der umfangreichste Teil der Arbeit (S. 20—118) enthält eine Geschichte des Freiheitsproblems vor Kant. Hier hat der Verfasser, was vollste Anerkennung verdient, seine Darstellung fast durchweg aus primären Quellen geschöpft, ohne dabei in den gewöhnlichen Fehler der Unlesbarkeit zu verfallen. Doch hätte das Ganze übersichtlicher werden können, wenn es in einzelne Abschnitte zerlegt wäre. Treffend wird das Schwanken zwischen Determinismus und Indeterminismus hervorgehoben, ohne dafs wir aber über den tieferen Grund davon Aufklärung erhalten. Jedenfalls sind die vorgeführten Thatsachen interessant genug. Der Verfasser hat damit eine verdienstliche Vorarbeit für weitere kritische Reflexionen geliefert.

Aus der älteren Geschichte des Problems wird mit besonderer Ausführlichkeit die Lehre Platos behandelt. (S. 33—45.) Der Verfasser hat ohne Zweifel recht, wenn er zu dem Schlufs gelangt, »dafs Plato die Frage nach der Willensfreiheit noch nicht in ihrem ganzen Umfange und ihrer Tragweite erfafst hat.« (S. 44.)

Die mythischen Darstellungen der vorzeitlichen Lebenswahl in der Politeia und im Phaedrus differieren, wie S. 43 treffend bemerkt wird. Doch sollte man meines Erachtens bei der Beurteilung solcher Differenz einmal die verschiedene Abfassungszeit der betreffenden Schriften und sodann auch die Verschiedenheit der zu Grunde gelegten Bilder berücksichtigen, die naturgemäfs entsprechende Variationen in der weiteren Ausführung des Gedankens bedingt.

Ferner hätte eine wichtige Stelle der Leges Beachtung verdient, ich meine die eingehenden Erörterungen im 9. Buche, S. 860 C—864 C. Es handelt sich dabei vornehmlich um den paradoxen Satz »*ὡς οἱ κακοὶ πάντες εἰς πάντα εἰσὶν ἀ'κοντες κακοί*« (vergl. a. a. O. S. 860 D), der mit der Begründung der Strafgesetzgebung in Konflikt steht. Die Besprechung dieser Schwierigkeit führt im weiteren Verlauf zu einer Reflexion über die Quellen des Unrechtthuns und bei letzterer tritt auch, wie sonst nirgends, der Wille (*βούλησις*) selbständig in seiner sittlichen Bedeutung hervor, indem hier über die übliche Dreiteilung der Seele hinausgegangen wird. (Vergl. a. a. O. S. 863 B u. E.) Fr. Michelis hat wohl zum erstenmale auf diesen interessanten Punkt aufmerksam gemacht. (Vergl. Fr. Michelis, die Philosophie Platons in ihrer inneren Beziehung zur geoffenbarten Wahrheit kritisch aus den Quellen dargestellt, Münster 1859 und 1860, II, S. 196, 306 und 309.)

Auch bei Aristoteles (S. 45—55), Epikur (S. 55—62) und den Stoikern (S. 62 bis 75) fällt es dem Verfasser nicht schwer, widersprechende Aussagen über das Freiheitsproblem nachzuweisen.

Für die Besprechung der Neuplatoniker, speziell Plotins, hätte vor allen Dingen die 8. Abhandlung der 6. Enneade Plotins verwertet werden müssen, die eigens über die Freiheit des Menschen und der Gottheit handelt. Salits begnügt sich hier mit ein paar absprechenden Bemerkungen (S. 75—77), ohne diesem letzten bedeutsamen Ausläufer der griechischen Philosophie nähere Aufmerksamkeit zu widmen.

Aus der Zeit des Mittelalters werden Origenes (S. 80—82) und Augustin (S. 83 bis 85) besonders hervorgehoben. Mit dem Determinismus des letzteren hat Salits passend die analoge Lehre Luthers zusammengestellt. (S. 86—87.) Albertus Magnus, Thomas von Aquino und Johannes Duns Scotus werden nur kurz genannt. (S. 87—88.)

Ein verhältnismäfsig grofser Raum ist Descartes gewidmet (S. 88—95), der »die Willensfreiheit energisch behauptet«, ohne die gewöhnlichen Schwierigkeiten des Indeterminismus ernstlich erwogen, geschweige denn überwunden zu haben. Spinoza wird mit gleicher Ausführlichkeit erörtert. (S. 95—102.) Doch hat sich dabei Salits, der überhaupt alle Deterministen in zu vorteilhaftem Lichte erscheinen läfst, jeglicher Kritik enthalten.

Am eingehendsten hat der Verfasser dann noch Leibnizens Vermittelungs-

Digitized by Google

versuch zwischen Determinismus und Indeterminismus (mit seinem Theorem: »que les motifs inclinent sans nécessiter«) dargestellt und seine Hauptschwächen, soweit sie immanenter Kritik zugänglich sind, hinreichend aufgedeckt. (S. 102—116.)

Auffällig ist aber, wie Salits bei seiner historischen Übersicht die Vertreter der empiristischen Entwicklungsreihe in der neueren Philosophie so sehr vernachlässigt hat, von denen er doch selbst zugiebt, »dafs sie auch Grofses geleistet haben«. (S. 117.) Die bedeutendsten Namen werden kaum genannt. Und doch hätte eine Bearbeitung der besonders analytisch wertvollen Theorieen jener Denker den Verfasser am ehesten zu einer festen kritischen Grundansicht führen können. Auch hätte dann das sonst nicht unzutreffend bezeichnete Schlufsresultat der vorkantischen Entwicklung des Freiheitsproblems (»eine wenigstens scheinbar unüberbrückbare Kluft zwischen dem stolz gebietenden, ausnahmslosen Kausalitätsgesetze einerseits und den unerklärt gebliebenen Thatsachen des sittlichen Bewufstseins andererseits«, S. 118) eine konkretere historische Eingliederung erfahren.

Der letzte Hauptteil der Arbeit behandelt Kants Lehre von der Freiheit. (S. 119—195.) Zunächst wird der logische Ort derselben im System des Kritizismus bestimmt. (S. 122—128.) Dann gelangt die Lösung des Problems nach der Kritik der reinen Vernunft zur Besprechung. (S. 129 ff.) Der Beweis der Thesis und Antithesis der dritten Antinomie, die hierbei in Betracht kommt, wird nicht untersucht und statt dessen auf Dr. Franz Erhardts »Kritik der kantischen Antinomienlehre« (Leipzig, 1888) verwiesen. Sonst werden die einschlägigen Ausführungen eingehend erörtert, namentlich die Lehre vom intelligiblen und empirischen Charakter, in die Kant seine kritische Lösung der dritten Antinomie schliefslich ausmünden läfst.

Ob freilich Salits recht hat, wenn er (S. 147 f.) J. H. v. Kirchmann, Ed. v. Hartmann u. a. vorwirft, dafs sie den Sinn der letzterwähnten Lehre »mifsverstehen«, ist sehr fraglich. Wenn Kant wirklich »dieselbe mit der ihm eigenen Klarheit und Schärfe deutlich genug auseinandergesetzt hat«, so mufsten doch Mifsverständnisse selbst für einen mittelmäfsigen Kritiker ausgeschlossen sein. Die Wurzel des Übels scheint mir vielmehr in Kants unexakter Analyse der Kausalrelation überhaupt zu liegen.

S. 156—164 stellt der Verfasser den weiteren Ausbau der Freiheitslehre nach der Kritik der praktischen Vernunft dar und hebt zugleich die unlösbaren Schwierigkeiten hervor, zu denen sie notwendig führt. Durch die Annahme, dafs Gott der Urheber des intelligiblen Charakters sei, ist nämlich die Freiheit und sittliche Verantwortlichkeit im Grunde aufgehoben. Salits hat mit seinem Nachweis, dafs Kant hier trotz alles Bemühens keinen haltbaren Ausweg finden kann, vollkommen recht. Auch fertigt er die diesbezüglichen Rettungsversuche Schellings und Schopenhauers nicht ohne Geschick ab. Der erstere wenigstens hätte jedoch eine mehr positive Würdigung verdient.

Im folgenden, S. 164—170, werden dann noch Stellen aus der »Religion innerhalb der Grenzen der blofsen Vernunft« herangezogen, die vor allem nähere Aufschlüsse über die »aufserzeitliche, intelligible That« geben. Treffend wird bei dieser Gelegenheit auf die Unvereinbarkeit einer lebenslänglichen Konstanz des Charakters mit dem kategorischen Imperativ, überhaupt dem Sittengesetz, hingewiesen. (S. 166—167.) Auch weifs der Verfasser Äufserungen Kants anzuführen, die direkt gegen eine lebenslängliche Konstanz des Charakters sprechen. (S. 168—170.)

Die Freiheitslehre der »Grundlegung zur Metaphysik der Sitten« erhält eine besondere Darstellung, da sie, wie Salits im Anschlufs an Zanges Preisschrift »Über das Fundament der Ethik« (Leipzig, 1872) bemerkt (S. 171), von den entsprechenden Fassungen in den übrigen kantischen Schriften abweicht. Wenn man

aber den Charakter »der Grundlegung« erwägt, die doch als orientierende Vorstudie zur »Kritik der praktischen Vernunft »anzusehen ist, so erscheint es ungerecht, die fragliche Differenz kritisch auszubeuten, wie das bei Salits geschieht (vergl. besonders S. 178 u. 180): sie kann nur historisches Interesse haben.

Der Schlufs der Arbeit besteht in einer summarischen Kritik der Freiheitslehre Kants. (S. 181 ff.) Als Hauptargument gilt dem Verfasser dabei die Unmöglichkeit eines Dinges an sich. Beachtenswert sind die Analogien zwischen den Freiheitslehren Kants und Platons, auf die in diesem Zusammenhange noch besonders eingegangen wird. (S. 188—190.)

Gewifs war es eine dankenswerte Aufgabe, die kantische Freiheitslehre noch einmal einer genaueren Untersuchung zu unterziehen. Auch hat der ausführliche historische Rückblick den Wert der Arbeit erhöht. Doch mufs ich bedauern, dafs der Verfasser am Ende zu einem so ganz und gar negativen Ergebnisse gelangt. Gerade die Betrachtung der kantischen Theorie (wie auch der früheren Versuche) hätte ihm zum Bewufstsein bringen sollen, dafs das Mifslingen hier vor allem durch den Mangel an einer eindeutigen analytischen Grundlage verschuldet war, einen Mangel, der sehr wohl beseitigt werden könnte. Eine sorgfältige Zergliederung der einschlägigen Bewufstseinsthatsachen ist der einzige Weg, der zum Ziele führt. Die traditionellen Behauptungen des Determinismus und Indeterminismus werden dann auch in ihrer relativen Wahrheit erfafst werden und so eine positive Kritik erfahren.

Königsberg i. P.

Dr. Arnold Kowalewski

Dr. M. Wartenberg, Kants Theorie der Kausalität mit besonderer Berücksichtigung der Grundprinzipien seiner Theorie der Erfahrung. Leipzig, Hermann Haacke, 1899. 294 S. 6 M.

Das vorliegende Buch soll, wie der Autor sagt, »ein Scherflein beitragen.. zum richtigen Verständnis und zur gerechten Würdigung der kantischen Philosophie«.

In Abschnitt I werden die Hauptpunkte aus der Geschichte des Kausalproblems vor Kant skizziert. (S. 7—20.) Dafs Hume dabei besonders in den Vordergrund gerückt wird, ist wohl zu billigen. (S. 11 ff.) Doch hätten auch seine Vorläufer (namentlich die Occasionalisten) wenigstens kurz erwähnt werden können. Von einer »eingehenden Analyse der Vorstellung der kausalen Relation« (S. 14) darf man bei Hume nicht sprechen, obwohl das die gewöhnliche Meinung ist. (Vergl. die kritischen Ausführungen in meiner Schrift »Über das Kausalitätsproblem«, Leipzig, Oswald Mutze, 1898, S. 16 ff. u. 33 ff.) Gerade die mangelhafte Analyse dieses »Klassikers des Kausalbegriffs« ist meines Erachtens der Anlafs zu den falschen Problemstellungen gewesen, mit denen sich die nachfolgenden Philosophen abquälten, ohne ein befriedigendes Ziel zu erreichen.

Abschnitt II beschäftigt sich mit der »Auffassung des Kausalproblems bei Kant.« (S. 21—286.) Er ist nicht nur der umfangreichste, sondern auch inhaltreichste Teil des ganzen Werkes und zerfällt in 4 Kapitel.

Kapitel I behandelt »Kants Ansichten von der Kausalität in der vorkritischen Periode seiner Philosophie — und allmähliche Entwicklung des kritischen Standpunktes«. (S. 21—32.) Die wichtigsten Daten sind dabei richtig verwertet. Nur vermifst man eine Berücksichtigung der Abhandlung vom Jahre 1770 (De mundi sensibilis atque intelligibilis forma et principiis), die doch für das genetische Verständnis des Kriticismus so äufserst wertvoll ist.

In Kapitel II stellt der Verfasser »Kants Theorie der Erfahrung nach ihren Grundprinzipien« dar. (S. 32—107.) Es kann nur gutgeheifsen werden, dafs er nicht alles scholastische Beiwerk repro-

Digitized by Google

duziert. Der Ausgang von den »synthetischen Grundsätzen des reinen Verstandes«, auf die naturgemäfs eine Betrachtung der Grundsätze der Erfahrungswissenschaft hinführt, ist für eine systematische Darlegung der kantischen Lehre sehr zweckmäfsig. Denn von dort aus kann die Reflexion weiter in ungezwungener Weise auf die »Begriffe des reinen Verstandes« gelenkt werden. (S. 44.) Überhaupt ist damit der instruktive Entwicklungsgang der Prolegomena eingehalten, auf den man mit Recht immer zurückgreift.

Wartenberg führt statt der üblichen 12 Kategorien nur 3 an, und zwar Gröfse, Substanzialität und Kausalität. (S. 45.) Unter dem Begriff der Gröfse werden »der Kürze wegen« die den beiden »mathematischen Grundsätzen« entsprechenden 6 Kategorien zusammengefafst. (S. 46, Fufsnote.) Gegen diese Vereinfachung des Kategorienapparats läfst sich nichts einwenden. Denn der Verfasser trifft ganz das Richtige, wenn er die Meinung ausspricht, »dafs keineswegs alle von Kant aufgestellten Kategorien die gleiche Bedeutung und den gleichen Wert für seine Theorie der Erfahrung besitzen«. (S. 45, Fufsnote.)

Wenn S. 55 gesagt wird: »Die Einbildungskraft ist bei Hume nur reproduktiv«, so ist das irrig. Der idealisierenden Thätigkeit der Einbildungskraft, durch die z. B. mathematische Vorstellungen nach Hume entstehen, wird man den produktiven Charakter nicht absprechen können, wenn auch empirische Anregungen zu Grunde liegen; »es ist ja durchaus nichts Ungewöhnliches, dafs unsere geistige Thätigkeit in der einmal eingeschlagenen Richtung weitergeht, auch nachdem der Grund, welcher diese Thätigkeit ursprünglich veranlafste, zu bestehen aufgehört hat.« (Hume, Traktat, I, S. 67/68 der Übersetzung von Lipps.) Einseitig ist die Bemerkung, die Wartenberg S. 100 über Kant macht: »Der bedeutende, epochemachende Schritt ... lag in seiner durchaus originellen Auffassung vom Wesen der Denkfunktion, in der neuen Stellung, welche er dem Denken in der Erkenntnistheorie einräumte«. Denn dasselbe gilt von Kants Auffassung der Sinnlichkeit.

Im übrigen zeichnet sich die Entwicklung der kantischen Erfahrungstheorie, die der Verfasser in diesem Teile giebt, durch Klarheit und Lebendigkeit aus, und das vielleicht gerade deshalb, weil sie eine freie Reproduktion ist und sich nicht an den Buchstaben des Meisters klammert.

Kapitel III erörtert speziell »Kants transscendentale Lösung des Kausalproblems«. (S. 107—189.) Es ist methodisch richtig, dafs Wartenberg in erster Linie den Inhalt des kantischen Kausalbegriffs feststellt. (S. 110—112.) Daran schliefst er sofort die Frage nach dem Geltungsbereich des Kausalbegriffs oder nach dem sogenannten Kausalprinzip. Doch hat dieselbe nicht etwa schon den Sinn eines erkenntnistheoretischen Problems. Es handelt sich vielmehr blofs um die Konstatierung des Faktums, wie weit die Anwendung des Kausalbegriffs bei Kant sich erstreckt. (S. 112—114.) Eine solche Erweiterung des analytischen Fundaments für das Kausalproblem ist nicht zu beanstanden, wohl aber die formelle Inkorrektheit, mit der Wartenberg »den Begriff der kausalen Relation einerseits und das Kausalprinzip andererseits« S. 110 (item S. 122) »die beiden Seiten des Kausalbegriffs« nennt. Ebenso empfiehlt es sich nicht, einen terminologischen Unterschied zwischen »Erfahrungsbegriffen« und »empirischen Begriffen« anzunehmen, wie S. 118 geschieht. Bei dieser Gelegenheit sei auch auf die unrichtige Wortbildung »transient« aufmerksam gemacht, die der Verfasser zugelassen (z. B. schon S. 7), desgleichen auf das ungewöhnliche »Findungsort« (S. 192).

Im Anschlufs an die beiden Vorerörterungen über den Inhalt der Kausalrelation und die Bedeutung des Kausalprinzips gelangt »das eigentliche Problem« zur Behandlung, »die Frage nach dem Erkenntniswert«, und zwar bezüglich jeder der beiden Vorerörterungen besonders.

Auf diesem Wege hat der Verfasser einen besseren Einblick in die logische Struktur der kantischen Kausalitätstheorie eröffnen können, als die gewöhnlichen Darsteller. Freilich übertreibt er auch die Sonderung der Fragen, wenn er erklärt: »... gelänge es zu zeigen, dafs der Begriff der kausalen Verknüpfung in der That objektive Geltung besitzt, dafs er ein rechtmäfsiger Erfahrungsbegriff ist: dann würde die Frage nach seiner ausnahmslosen Giltigkeit für das gesamte Gebiet der Erfahrung, die Frage nach der Berechtigung des Kausalprinzips, damit noch nicht im bejahenden Sinne beantwortet sein. Denn wenn auch unser Begriff überhaupt in der Erfahrung einen ihm korrespondierenden Gegenstand fände, wenn Veränderungen geschehen würden, die kausal verknüpft wären, so würde aus dieser Thatsache für sich noch nicht folgen, dafs dieser unserem Begriff entsprechende Gegenstand in der Erfahrung ausnahmslos sich finde, dafs also alle Veränderungen kausal verknüpft sind.« Meines Erachtens kann, wenn Inhalt und Berechtigung des Kausalbegriffs wirklich klargestellt sind, auch kein Zweifel mehr über den objektiven Geltungsbereich des sogenannten Kausalprinzips bestehen. Woher soll man denn Kriterien für eine Abgrenzung des Geltungsbereichs nehmen, wenn nicht aus dem Begriffsinhalt?

Sehr geschickt wird die Entwicklung der Kausalitätstheorie zu den einander korrespondierenden Punkten geführt, dafs der Begriff der kausalen Relation kein empirischer Begriff ist und dafs das Kausalprinzip weder ein analytisches noch ein synthetisches Urteil a priori ist. (S. 140.) Weiterhin werden auch parallele Resultate notiert: »Der Begriff der Kausalität ist ein reiner Verstandesbegriff ... der Grundsatz der Kausalität ist ein synthetischer Grundsatz des reinen Verstandes.« Aber es ist dem Verfasser nicht mehr möglich gewesen, die intendierte Sonderung der Fragen streng durchzuführen. Das läfst sich auch nicht ändern; denn, wie er selbst S. 164 gesteht, ist »die transscendentale Deduktion des reinen Verstandesbegriffs der Kausalität ... in dem Beweise für die objektive Giltigkeit des Grundsatzes der Kausalität enthalten.«

Mit anerkennenswerter Sorgfalt hat der Verfasser S. 164 ff. die einzelnen Argumente für Kants »zweite Analogie der Erfahrung« geschieden.

In Kapitel IV wird eine Kritik der dargestellten Kausalitätstheorie gegeben. (S. 189—286.)

Zunächst prüft Wartenberg an der Hand der »naturwüchsigen Kausalvorstellung« Kants »Definition des Begriffs der Kausalität« auf ihre Vollständigkeit hin. (S. 192 ff.) Er vermifst »die Unterscheidung zwischen der wirkenden Ursache und der Bedingung.« (S. 197.)

Die »metaphysische Deduktion der Kausalität« wird nicht ohne Grund in Zweifel gezogen. (S. 219—221.) Auch die Beweisführung für die zweite Analogie der Erfahrung (die transscendentale Deduktion der Kausalität) kann vor der Kritik nicht bestehen, wie der Verfasser treffend ausführt. Nur ist zu tadeln, dafs die hierbei (ebenso, wie in der Darstellung) unterschiedenen »3 Argumente« (S. 222) nach den Einleitungsworten (»Prüfen wir nun die kantischen Argumente! Wir betrachten zunächst das zweite«) gesondert besprochen werden sollen, diese Disposition aber im folgenden ganz fallen gelassen wird. Der Grund solcher Inkonsequenz mag wohl der sein, dafs die Diskussion des zweiten Arguments mit ihrer vielseitigen Verzweigung in Nebenbetrachtungen die übrigen Argumente schon implicite miterledigt.

Der Standpunkt, den Wartenberg Kant gegenüber zu vertreten sucht, ist ein transscendental-realistischer. Natürlich bietet ihm die Lehre von der Affektion durch die Dinge an sich vor allem eine bequeme Handhabe für die kritischen Ausführungen. So wird S. 248 die transscendentale Realität der Zeit als Konsequenz aus Kants eigenen Voraussetzungen hingestellt. Wenn hiernach die zeitliche Ordnung unserer Wahrnehmungen empirisch begründet ist, mufs es »unbegreif-

Digitized by Google

lich« bleiben, wie der Verstand durch seine apriorischen Regeln einem Inhalt, den er nicht macht, sondern vorfindet, einem Inhalt, der nicht blofs einen immanenten, sondern auch einen transscendenten Grund hat, eigenmächtig Gesetze vorschreiben soll.« (S. 272/273.) Hier wäre meines Erachtens eine herzhafte Kritik der ganzen Problemstellung des Apriorismus am Platze gewesen, wodurch allein volle Klarheit geschafft werden kann. Wer das Problem unbeanstandet läfst, hat die Pflicht es zu lösen und darf sich nicht mit der Konstatierung von Schwierigkeiten begnügen.

Sehr wahr ist, was Wartenberg S. 274 bemerkt, dafs nämlich Kant nur an die Anwendung der Kategorien »auf Erscheinungen überhaupt« gedacht hat. Ebenso treffend wird hervorgehoben, dafs die ursprüngliche Definition des Kausalitätsbegriffs in dem »transscendentalen Beweise« nicht festgehalten ist. (S. 280 f.) Daraus läfst sich, denke ich, auch entnehmen, dafs die fragliche »Begriffsbestimmung« bei Kant mehr ein gelegentlicher Versuch, als eine überlegte Vorarbeit gewesen ist. Hierin liegt wohl auch das Hauptgebrechen der ganzen kantischen Kausalitätstheorie.

Es ist eine natürliche Konsequenz aus dem transscendentalen Realismus, wenn der Verfasser den »apodiktischen Charakter« des Kausalgesetzes, den die Vernunftkritik behauptet, nicht anerkennt. (S. 284.)

Somit läuft die kritische Betrachtung der Kausalitätstheorie Kants in einem wesentlich negativen Resultat aus.

In einem Schlufsabschnitt (S. 287—294) spricht Wartenberg die Überzeugung aus, dafs Sigwart »eine abschliefsende Lösung des Kausalproblems« geliefert habe.

Das Buch darf als eine beachtenswerte Leistung bezeichnet werden, zumal es, wie das Vorwort erklärt, eine Erstlingsarbeit ist. Schon des Umfangs wegen kommt ihm unter den Monographieen über Kants Kausalitätstheorie jedenfalls ein hervorragender Platz zu.

Königsberg i. Pr.

Dr. Arnold Kowalewski

II Pädagogisches

L. Lässer-Altenbreitungen, Der Lehrplan für den Unterricht in der ländlichen Fortbildungsschule. Salzungen, Scheermesser, 1899.

Das Schriftchen will eine kurze, bündige Antwort geben auf die Frage nach dem innersten Kern und Wesen der allgemeinen Fortbildungsschule. Dem Verf. ist sie in erster Linie Erziehungsschule, weil die Gründung eines religiös sittlichen Charakters auch ihr letztes und höchstes Ziel ist. Die Mittel, die sie in Bewegung setzt, bewegen sich aber in der Richtung auf den Beruf. Um ein tiefes und nachhaltiges Interesse zu erzeugen, mufs die Auswahl des Unterrichtsstoffes mit Rücksicht auf die Umgebung des Schülers und seine Arbeitssphäre getroffen werden. In ländlichen Fortbildungsschulen wird naturgemäfs die Landwirtschaft den nötigen Konzentrationspunkt abgeben. Herr Lässer hat dies in seinem Lehrplan auch sehr gut gezeigt. Nur müssen wir wünschen, dafs die deutsche Geschichte und die deutsche Litteratur stärker berücksichtigt werden unter steter Beziehung auf das Hauptzentrum des Lehrplans, um auch die idealen Elemente desselben stärker zur Geltung zu bringen.

Jena W. Rein

Zeitschrift für Zeichen- und Kunstunterricht, herausgegeben vom Verein österreichischer Zeichenlehrer, geleitet von L. J. Gropschedl. Wien XIX/II Chimanigasse 27. 1898, XXIV. Jahrgang.

Eingeleitet wird dieser Jahrgang wieder von einem Rückblick über die neuesten Erscheinungen auf dem Gebiet des Zeichenunterrichts und der Zeichenlitteratur, aus der wohlunterrichteten Feder Th. Wunderlichs in Berlin. Die Ernte ist dieses Jahr ziemlich mager, was indessen durchaus nicht als ein schlechtes Zeichen be-

trachtet zu werden braucht. Es schadet gewifs nicht, wenn die Unmenge von Methoden, Ratschlägen und Winken — nicht immer von berufenster Hand — von denen der Markt in den letzten Jahren überschwemmt wurde, ein wenig ausebbet. Dem Unterrichteten war wenig genützt, der Schwankende wurde nur noch unsicherer.

Etwas zuviel Studierstubenweisheit atmet der Artikel »Die Formensprache im Zeichenunterricht« von Joh. Müller-Wien. Aber sie ist redlich gemeint und enthält in hübscher poetischer Form viel Zutreffendes. So ist z. B. vortrefflich der Begriff des Tragens, Stützens aus der lotrechten Linie entwickelt; so der des Ruhens, des Gleichgewichts aus der wagerechten, der des Stürzens, des Unsichern aus der schrägen Linie. Und durch gutgewählte Bilder ist alles den Kindern deutlich und schmackhaft gemacht. Etwas zu kühn und jedenfalls dem kindlichen Verstand sehr wenig angemessen, ist die Entstehung der Polygone auf der Fläche. Und ähnlich ergeht es dem Quadrat. Das ästhetische Urteil, an welches der Verfasser schon bei den zehnjährigen Kindern bei ihren ersten zeichnerischen Stotterübungen appelliert, ist doch wohl zu früh verlangt.

Weiter behandelt der Verfasser in einer langen Reihe von Aufsätzen, die den ganzen Jahrgang durchlaufen, »die ornamentalen Grundgesetze, die Grundform und das Ornament«, in sehr gründlicher, sagen wir für Kinder weitschweifiger Weise, die, wie schon gesagt, mehr an den Schreibtisch, wie an das Katheder gemahnt. Der aufmerksame Lehrer wird indessen aus der Müllerschen Arbeit recht Vieles profitieren können.

Der Artikel von Agnes Rust in Aschaffenburg: »Das neue Kunstgewerbe« ist recht pikant geschrieben, wie wir das von der Verfasserin gewöhnt sind. Das ist aber, aufrichtig gesagt, auch das Beste daran. Sonst geht's der Verfasserin wie unseren Kunstgewerbetreibenden überhaupt. Sie haben den kaum entdeckten Weg wieder verloren und laufen in trostloser Irre herum. Die alte, herrliche deutsche Renaissance, die noch lange nicht genügend verstanden und für unsere Bedürfnisse ausgebeutet war, ist schon längst als langweilig verlassen, auch die Barok-, Rococco- und Empirezeit sind durchgehetzt worden und nun fliegen die suchenden Blicke den ganzen Erdball ab nach Neuem. Immer nur nach Neuem! Ob schön, ob zweckmäfsig gilt gleich. Amerika, England, kaum noch Japan und der Orient, aber Norwegen, Finnland, Rufsland. Hier die Form, da der Stoff, dort die Farbe. Eine tolle Jagd! — Und ähnlich geht's auch unserer Verfasserin.

Prof. A. R. Hein hat in einer längeren Reihe von Aufsätzen die Kunsttechnologie behandelt. In ansprechender, leicht verständlicher Sprache sind sie zweifellos für die ganze Lehrerschaft von grofser Brauchbarkeit, ganz besonders aber für solche, die an technischen Lehranstalten mitzuwirken haben. Als kleine Broschüre wären die Aufsätze gewifs vielen willkommen.

In Nr. 4, 5 und 6 finden wir einige Artikel, die, um eines gewissen Bedenkens an dieser Stelle willen ein etwas näheres Eingehen verlangen. In 4 und 5 ist's ein Aufsatz: Die neue Richtung und in No. 6 ein zweiter: Die Secession. Wir beabsichtigen hier gar nicht die Prüfung der Artikel selbst, das dürfte uns wohl allzuweit seitab führen, sondern wir möchten nur auf eine Gefahr aufmerksam machen. Nämlich die, neue Bestrebungen, die noch gänzlich im Unklaren tappen, noch als vollständig unreif, unausgegoren gelten müssen, in Fachzeitschriften zu besprechen, wodurch eine grofse Anzahl von Männern leicht zweifelnd und irre gemacht werden könnten. Wenn ich die vorliegende österreichische Zeitung richtig verstehe, so ist sie hauptsächlich für Lehrer der Volksschule bestimmt, bei denen jene Gefahr voll und ganz besteht. Und zwar gerade am stärksten bei den Strebenden. Nur wer selbst ein feststehendes Ideal hat, dem er unbeirrt zusteuert, wird auch seine Schüler sicher und überzeugend ihm zu-

Digitized by Google

führen können. Es soll damit den Herren Lehrern wahrlich kein Armutszeugnis oder Mifstrauensvotum ausgestellt werden. Nichts liegt uns ferner. Aber wo selbst die Besten in den betreffenden Berufskreisen noch unsicher tasten, kann von den Fernerstehenden gewifs nicht schon Klarheit verlangt werden. Man lasse doch um Gotteswillen der Schule ihre erprobten Ziele und gewohnten Weisen wenigstens so lange, bis das Neue gleichfalls ausgereift und sorgfältigst geprüft ist.

Ganz überraschend in Anbetracht der heutigen Ausdrucksweisen tritt ein Prof. Reichhold in München in Nr. 9 des Jahrgangs für »die Bedeutung der Linie« im Zeichenunterricht ein. Er greift mit seiner wohlbegründeten, aber selbstverständlich nach heutiger Anschauung »veralteten« Ansicht mutig in ein Wespennest und wird wenig Dank und Anerkennung, leider wahrscheinlich auch wenig Erfolg ernten. Aber mag man einer Ansicht sein, welcher man will, man wird dem Verfasser des Artikels zustimmen müssen, dafs die sorgfältige Pflege der Linie »die beste Anleitung zum klaren Empfinden und zu präziser Darstellung von Gebilden, die in einfachen charakteristischen Linienzügen allen Anforderungen der Schönheit entsprechen«, für unsere Jugend bildet.

Eine etwas seltsame Weisheit tischt uns ein Herr Oberlehrer Dr. A. Claus aus Frankfurt a. O. in Nr. 9 auf. Eine Blumenlese daraus würde manchem Kopfschütteln, manchem Lächeln bei Fachleuten, insbesondere bei Künstlern begegnen. Dem Zeichenunterricht selbst weist er keine sehr hohe Stellung im Unterrichtsplan an, indem er die Ausbildung der Technik als das Einzige und Höchste betrachtet wissen will. Und doch stellt er den Zeichenlehrer über alle seine Kollegen »denn gerade er ist mehr wie jeder andere Lehrer imstande und in der Lage, den Wert jedes heranwachsenden Menschen für die Kultur der ganzen Menschheit zu beurteilen und zu beeinflussen.«

Im geraden Gegensatz zu diesem Verfasser, der ausschliefslich die Technik in der Volksschule gepflegt sehen will, steht Prof. Seeböck in Nr. 10 dieser Zeitschrift, der die ästhetische Seite des Zeichenunterrichts, die Kunst, schon im Elementarunterricht betont sehen will. Und zwar hofft er das hauptsächlich durch künstlerischen Schmuck der Klassenwände zu erreichen. Seine Ansicht ist ja nicht mehr neu, schon öfter ist ja auf die unsagbar nüchterne geist- und geschmacktötende Öde der graugrünen Klassenwände hingewiesen worden. Und es sind ja auch, meist durch Geschenke von Schülern da und dort Schmuckversuche in dem Sinn gemacht worden. Seitens der Schulvorstände freilich hat man es über gewisse geographische und geschichtliche Charakterbilder, die mit der Kunst herzlich wenig zu thun haben, nicht gebracht. Immerhin ist das Eis an vielen Stellen gebrochen und wenn, wie in Hamburg, so in vorstehendem Artikel, erst mehr und mehr Begeisterung in Lehrerkreisen sich für diesen vortrefflichen Gedanken kund giebt, so wird auch bald ein weiterer Erfolg erkennbar werden. Man sollte vielleicht an die Eltern, an Kunsthändler appellieren, was freilich die Gefahr, Ungeeignetes nicht gut zurückweisen zu können, in sich schliefst. (S. Rein, Encyklop. VI. Bd., S. 130 f.)

Mit dem besonderen Hinweis auf diesen höchst sympathischen Aufsatz, dem wir den allerfruchtbarsten Boden wünschen, möchten wir unsere Jahresrevue schliefsen. Es läfst sich gern konstatieren, dafs sich diese österreichische Zeitschrift für Zeichen- und Kunstunterricht auch in diesem neuen Jahrgang auf der gleichen Höhe mit der früheren gehalten hat.

München Prof. Rob. Bauer

Kühns botanischer Taschenbilderbogen für den Spaziergang. 110 farbige Abbildungen der verbreitetsten und bemerkenswertesten Gewächse Deutschlands. Verlagsinstitut von Rich. Kühn in Leipzig. Pr. 40 Pf.

Für 40 Pf. mag man sich schon 110, wenn auch nicht erstklassige, aber doch

im grofsen und ganzen naturgetreue farbige Abbildungen von Pflanzen gefallen lassen. Aber mehr als den Wert eines hübschen Bilderbogens vermögen wir den drei Tafeln nicht zuzuerkennen. Denn erstens ist kein Prinzip der Auswahl zu bemerken. Das gilt zwar weniger von den »Bäumen und Sträuchern«, desto mehr aber von den »Kräutern«. Man könnte mit leichter Mühe dieselbe Anzahl anderer Kräuter aufstellen und von diesen mit gleichem Rechte behaupten, dafs sie »die verbreitetsten und bemerkenswertesten Deutschlands« seien. So enthalten die Tafeln aus der Familie der Schmetterlingsblüter die »Akazie« (Robinia Pseudacacia) und die »Platterbse« (Lathyrus pratensis), aber mindestens ebenso verbreitet und bemerkenswert sind Arten von Trifolium, Medicago und Vicia. Die fingerkrautartigen Gewächse sind vertreten durch die Brombeere, Nelkenwurz, Rührwurz und eine mit »Fingerkraut« unterschriebene Pflanze, die wahrscheinlich Potentilla fragariastrum sein soll. Aber wo bleibt das viel verbreitetere Frühlings-Fingerkraut, die Erdbeere, der Frauenmantel? Ähnlich liefse sich bei jeder Familie fragen. Nur noch ein paar recht auffällige Beispiele. Von der Gattung Hahnenfufs haben die Tafeln nur das »Froschkraut«, also keinen einzigen der zahlreichen gelbblühenden Ranunkeln. Von den Lippenblütern sind abgebildet »Wald-Ziest«, »Gamander«, »Dosten« und »Salbei«, warum nicht Minze, Taubnessel und Gänsel? Von den Primelgewächsen findet sich die »Sumpfprimel« (Hottoria), während die Schlüsselblume fehlt. Die Orchideen sind vertreten durch die »Sumpfwurz« (wahrscheinlich Epipactis palustris). Aber es giebt viele Gegenden, wo diese Pflanze gar nicht zu finden ist, währnnd Arten von Orchis jedenfalls viel häufiger sind. Dafs viele Familien überhaupt nicht vertreten sind, darüber wollen wir nicht weiter mit dem Verfasser rechten; wenn sich aber unter den nicht vertretenen auch die Familie der Gräser befindet, dann soll man wenigstens nicht den Anspruch erheben, man habe »die verbreitetsten und bemerkenswertesten Gewächse Deutschlands« abgebildet. Ein anderer Mangel besteht in dem jedenfalls durch die Rücksicht auf Ausnutzung des Raumes hervorgerufenen Durcheinander der Abbildungen. Zwar stehen die »Giftkräuter« und die »Pilze« bei einander, aber »das gemeine Labkraut« findet sich an ganz anderer Stelle als ein anderer Vertreter derselben Gattung; die Kreuzblüter stehen an vier, die Nelkengewächse, die Doldenblüter und die Korbblüter an je fünf verschiedenen Stellen. Gleichfalls durch die Ausnutzung des Raumes bedingt ist das falsche Gröfsenverhältnis vieler Abbildungen, was zu ganz irrigen Vorstellungen führen kann. So haben z. B. »Frofsbis« und »Bärenklau«, »Aronsstab« und »Sturmhut« die gleiche Höhe erhalten. Ferner sind bei manchen Pflanzen aufser Stengel und Blättern nur die Blüten, bei andern nur die Früchte, bei noch andern beides abgebildet. Endlich aber sind, trotzdem, wie schon erwähnt, die Naturtreue im grofsen und ganzen anzuerkennen ist, doch verschiedene Unrichtigkeiten untergelaufen. Der einjährige »Nachtschatten« steht unter den Sträuchern. Die Farbe der Erlenfrüchte entspricht nicht der Wirklichkeit. Die Früchte des »Ligusters« und des »roten Hartriegels« sehen fast völlig gleich aus. Bei den Blättern der »Weifsweide« fehlt die charakteristische weifsgraue Behaarung, beim »Steinpilz« das Adernetz des Stieles u. s. w. Nach alledem läfst sich dem botanischen Bilderbogen nur ein bedingter Wert zusprechen. Insbesondere ist nicht recht einzusehen, welchen Nutzen er »für den Spaziergang« haben soll. Denn eine auf einem Spaziergange etwa gefundene unbekannte Pflanze nach ihm bestimmen zu wollen, dürfte in den bei weitem meisten Fällen ein vergebliches Beginnen sein. Es sind Spaziergänge denkbar, auf denen von den hier angeführten Pflanzen kaum ein paar, wohl aber eine erdrückende Anzahl anderer angetroffen werden, bei denen der Bilderbogen gänzlich im Stiche läfst. Beispielsweise fand Rezensent auf

Digitized by Google

einem im April unternommenen Spaziergang nach einem bekannten Berge in Eisenachs Umgebung folgende blühende Pflanzen: Corydalis fabacea, Thlaspi perfoliatum, Holosteum umbellatum, Glechoma hederaceum, Salix caprea und cinerea, Primula officinalis und elatior, Orobus vernus, Viols hirta, odorata und silvestris, Anemone nemorosa und ranunculoides, Sesleria caerulea, Carex montana, digitata und ornithopoda, Prunus spinosa, Potentilla fragariastrum, Luzula campestris und pilosa, Leucojum vernum, Caltha palustris. Von diesen 24 Pflanzen enthält der Bilderbogen nur 2, nämlich »Sahlweide« und »Fingerkraut«. Als Lehrmittel in der Hand der Schüler könnte ein botanischer Bilderbogen allerdings von Nutzen sein, wenn er, eine erwünschte Ergänzung der Schülerherbarien bildend, lediglich die vorher in der Natur angeschauten und unterrichtlich behandelten Pflanzen enthielte.

Eisenach Dr. A. Bliedner

F. Stendal, Die Schularztfrage. Bielefeld, Helmichs Buchhandlung. Einzelpreis 40 Pf. (3. Heft des IV. Bandes der »Pädagog. Abhandlungen«, herausgegeben von W. Bartholomäus. Neue Folge).

Der Verfasser spricht von der Notwendigkeit und Nützlichkeit der Schulärzte und sieht etwaige Einwendungen gegen ihre Anstellung zu widerlegen. Die Aufgabe der Schulärzte soll eine dreifache sein: »1. Beaufsichtigung der sanitären Verhältnisse und Einrichtungen des Schulhauses und der dazu gehörigen Anlagen. 2. Die zulässige, wenn auch beschränkte Einflufsnahme auf den Unterricht, besonders auf den Stunden-, bezw. Unterrichtsplan. 3. Die regelmäfsige, geordnete Beaufsichtigung des Gesundheitszustandes der seiner Fürsorge anvertrauten Schulkinder.« Hierzu ist zu bemerken: Die erste Aufgabe läfst sich auch ohne Schulärzte lösen. Dafs ein Schulhaus nicht in die Nähe übelriechender Anlagen oder lärmender Fabriken, nicht auf ungeeigneten Untergrund zu bauen ist, dafs die Stufenhöhe der Treppen nicht zu grofs sein darf, dafs Vorrichtungen zum Aufhängen der Kopfbedeckungen und Mäntel da sein müssen, dafs für gute Ventilation zu sorgen ist, dafs die Bänke den hygienischen Anforderungen möglichst entsprechen und vieles andere, worauf nach dem Verfasser der Schularzt zu achten hat, das wird in Staaten mit fortgeschrittener Unterrichtsverwaltung bei Schulhausneubauten auch schon jetzt berücksichtigt, und zwar ohne Schulärzte. Was den Unterricht anlangt, so ist dem Verfasser zuzugeben, dafs ein Schularzt vor der Aufnahme in die Schule manche Kinder zurückweisen könnte, die jetzt unbeanstandet aufgenommen werden, und dafs diese Zurückweisung der Schule wie den Kindern zum Vorteil gereichen würde. Dagegen dürfte des Schularztes wenn auch nur beschränkte Mitwirkung bei Gestaltung der Stunden- und Unterrichtspläne schon deshalb kaum zu empfehlen sein, weil die an einigen Schulen angestellten Untersuchungen über Abgespanntheit und Übermüdung der Schüler noch keineswegs zu einwandfreien Ergebnissen geführt haben. So ist es z. B. noch gar nicht ausgemacht, ob der ungeteilte Tagesunterricht, für dessen Einführung der Schularzt »ein gewichtiges Wort sprechen« könnte, unter allen Umständen der Gesundheit förderlicher ist als der geteilte. Der Schwerpunkt der schulärztlichen Thätigkeit erblickt der Verfasser in der »Überwachung des Gesundheitszustandes der Schulkinder«. Er beruft sich auf einen von den städtischen Behörden zu Wiesbaden veröffentlichten Bericht, wonach sich 1895 bei 25% der untersuchten Schulkinder »körperliche Gebrechen und gesundheitliche Mängel, ja selbst ansteckende Krankheiten herausstellten«. Das ist allerdings ein erschreckend hoher Prozentsatz, und wenn man bedenkt, dafs diese ungünstigen Verhältnisse sich ohne jene Untersuchungen vielleicht noch lange der Öffentlichkeit entzogen hätten, so wird man die gesundheitlichen Vorteile der schulärztlichen Thätigkeit nicht unterschätzen dürfen.

Digitized by Google

Auch hat der Verfasser recht, wenn er meint, dafs durch die öffentlichen ärztlichen Untersuchungen »ein Stück erziehlicher Thätigkeit zur Reinlichkeit an Körper und Kleidung ausgeübt werde. Aber im einzelnen läfst die Schrift doch noch recht viele Fragen offen. Ist es nicht ein Widerspruch, wenn es auf der einen Seite heifst: »Die ärztliche Behandlung erkrankter Kinder ist nicht Sache des Schularztes«, auf der anderen aber: »Verletzungen, wie sie z. B. beim Turnen vorkommen können, werden selbstverständlich vom Schularzte behandelt«? Ferner sieht man nicht ein, warum »die Ausstellung von Zeugnissen über eine vermeintliche Überschreitung des Züchtigungsrechtes« nicht zu den Obliegenheiten des Schularztes gehören soll. Mit gröfserer Berechtigung könnte man die gegenteilige Forderung erheben, da man vom Schularzte eine genauere Kenntnis der bei solchen Fällen in Betracht kommenden Umstände erwarten darf als von einem beliebigen anderen Arzte. Gut gemeint ist die Forderung, es müsse bei den Untersuchungen über »psychopathische Minderwertigkeiten« häufig das medizinische Gutachten sich dem pädagogischen unterordnen. Wann aber die Unterordnung einzutreten habe, davon sagt der Verfasser nichts, ebensowenig davon, was zu geschehen habe, wenn keine Einigung zwischen Lehrer und Schularzt zustande kommt. Bedenklich ist auch die Forderung, dafs »der Gesundheitszustand des Lehrpersonals« von dem Schularzte zu beobachten und zu pflegen sei. Folgerichtig müfste in jedem Falle, in dem der Schulleiter einem Lehrer entweder eine Schulstunde zulegt oder eine wegnimmt, vorher das Gutachten des Schularztes eingeholt werden. Den nervus rerum, den Kostenpunkt, hat der Verfasser am Schlusse nur gestreift, freilich mit den bezeichnenden Worten: »Leider wiegt dieser Einwand allein schwerer als eine ganze Anzahl von Vernunftgründen«. In der That würde, vollends wenn man die Anstellung von Schulärzten nicht nur für gröfsere städtische, sondern für alle Schulen fordern wollte, der Kostenaufwand geradezu ungeheuerlich sein. Und da fragt es sich denn doch, ob die aufzuwendenden Summen nicht besser zur Beseitigung der Ursachen zu benutzen seien, aus denen eine grofse Anzahl gesundheitlicher Störungen der Schulkinder hervorgeht. Was nützt es, wenn in zahllosen Fällen der Schularzt feststellt, dafs Gebrechen der Kinder durch ungenügende Ernährung, ungünstige Wohnungsverhältnisse, Mangel an häuslicher Beaufsichtigung, Ausbeutung der jugendlichen Arbeitskraft zu Erwerbszwecken, frühzeitige Gewöhnung an Alkohol etc. bedingt sind, und wenn alles dies fortdauernd weiter besteht? Ja, es liegt die Gefahr nahe, dafs durch die zur Zeit so lebhaft betriebene Agitation für Anstellung von Schulärzten der Blick von nötigeren Dingen abgelenkt wird.

Eisenach Dr. A. Bliedner

Karl Höfer, Heinrich Schaumberger. Bielefeld, Helmichs Buchhandlung. Einzelpreis 50 Pf. (4. Hft. des IV. Bd. der Pädag. Abhandlungen«, herausgeg. von W. Bartholomäus. Neue Folge).

Die 25. Wiederkehr des Todestages Heinrich Schaumbergers und die am 23. Mai 1899 in Neustadt bei Coburg stattgefundene Enthüllungsfeier seines Denkmals haben eine Anzahl Gelegenheitsschriften über den so früh seinem Wirken als Lehrer und Schriftsteller Entrissenen hervorgerufen. Die vorliegende Schrift ist ein vom Verfasser in einer öffentlichen Erinnerungsfeier in Coburg gehaltener Vortrag. Nach einer kurzen Skizze über Schaumbergers äufseren Lebensgang wird der zwiespältige Charakter seiner engeren Heimat, der Grenzscheide zwischen Thüringen und Franken, geschildert. An Schaumberger selbst wird sodann seine Beobachtungsgabe und Gestaltungskraft, seine ernste sittliche Lebensauffassung und seine edle Weltanschauung gerühmt. Als Ziel, das Schaumberger bei der poetischen Behandlung seiner zumeist dem Bauernleben seiner Heimat ent-

Digitized by Google

nommenen Stoffe vorgeschwebt, stellt der Verfasser hin: »Die Menschen zu bessern und zu bekehren«. Er sei, namentlich indem er sich sozialer Probleme gestellt (Armenfrage, Hebung des Lehrerstandes, Beseitigung von Mifsständen der bäuerlichen Besitzverhältnisse) als »ein Tendenzdichter im besten Sinne des Wortes« zu bezeichnen. Aufser den sozialen Stoffen aber fände sich bei ihm auch eine Reihe von Problemen und Konflikten, die in allgemein menschlichen Verhältnissen ihre Ursachen haben. Nachdem noch seine Anschauung über das Böse in der Welt, das er zumeist aus gesellschaftlichen Verhältnissen heraus entstehen lasse, und über seine Stellung zur Religion, die ihm in der rechten Menschenliebe gipfle, behandelt worden ist, kommt der Verfasser auf die Form der Schaumbergerschen Werke zu sprechen. Man könne Schaumberger als einen Vertreter des »poetischen Realismus« bezeichnen. Besonders gerühmt wird seine Meisterschaft in der Charakteristik, seine Naturschilderungen, seine einfache und doch schmuckreiche, oft dialektische Wendungen gebrauchende Sprache und sein Humor. Durch alle diese Eigenschaften habe er sich einen höchst ehrenvollen Platz in der Reihe der Heimaterzähler erworben und stehe als solcher höher wie Berthold Auerbach, wenn auch zugegeben werden müsse, dafs ihm manches, besonders in »Fritz Reinhardt«, weniger gelungen sei.

Da der Verfasser selbst (S. 24) sagt, dafs es sich ihm »nicht um eine erschöpfende ästhetische Würdigung des Schriftstellers« handle, so ist es schwer, über einzelne Punkte mit ihm zu rechten. Auch wird man einer Gelegenheitsschrift, noch dazu einer, die auf demselben Boden entstanden ist, wo der gelebt und gewirkt hat, dem sie gilt, manches zu gute halten müssen. Wir verkennen auch nicht eine Reihe grofser Vorzüge der Schaumbergerschen Werke, die sie weit über die Hintertreppenromane und Wurstblättchenlitteratur erheben. Trotzdem ist nach des Rezensenten schon vor Jahren kundgegebener Auffassung[1]) das Hauptwerk Schaumbergers »Fritz Reinhardt« verfehlt, und zwar weniger wegen der auch von Höfer (S. 24) zugestandenen Mängel als wegen der sich an vielen Stellen verratenden Unreife des Verfassers bei Darstellung und Beurteilung gewisser sozialer Zustände und wegen mehrerer mafsloser Übertreibungen und Karikaturen. Die Art, wie der Hauptheld, ein junger, unerfahrener Lehrer, mit Pfarrer, Superintendent und Minister umspringt, bekundet eine höchst naive Auffassung thatsächlicher Verhältnisse und das Urteil über die Lehrerseminare, »die nur dazu bestimmt seien, gehorsame, schweifwedelnde, unterthänige, gedankenlose Diener zu dressieren«, verrät in seiner Allgemeinheit eine schwer zu rechtfertigende Unkenntnis der Wirklichkeit. Endlich aber kann ein Mann wie Fritz Reinhardt, der, nachdem er eine reiche Frau geheiratet, den Volksschullehrerberuf an den Nagel hängt und Grofsgrundbesitzer wird, wohl kaum als Vorbild eines echten Lehrers gelten, sowie man auch zu dem deutschen Volksschullehrerstand das Vertrauen haben darf, dafs er, um eine bessere Besoldung zu erzielen, nie zu dem in dem Buche empfohlenen unsittlichen Mittel eines allgemeinen Lehrerstreiks greifen werde.

Eisenach Dr. A. Bliedner

E. Schlee, Übersicht über die Statistik der Abiturienten von den preufs. Vollanstalten etc. in den Jahren 1867—1896. Leipzig, Dürr, 1898. 0,80 M.

Die vier Kurventafeln klären uns über die Verteilung der Abiturienten nach den Schulgattungen, über die Schwankungen in ihrer Berufswahl, die Verteilung auf die Universitäts-Fakultäten und die eigentümlich auf- und abwogenden Verhältnisse des Zugangs zum höheren Lehrfache in deutlicher Weise auf. Eine Zahlen-

[1]) Vergl. »Zwei Lehrerromane«. Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht, 1883, Nr. 9—11.

Digitized by Google

tabelle kommt hinzu, die dasselbe ziffernmäfsig nachweist und uns z. B. zeigt, dafs der Tiefstand in der Zahl der Lehramtsprüfungen für Geschichte und Philologie, Mathematik und Naturwissenschaft (1893 nur 17 Kandidaten) in den 90er Jahren erreicht worden ist. Die beigefügten Erläuterungen sind um so lehrreicher, als sie wertvolle Mahnungen enthalten z. B. über die Empfehlung des mathematischen Studiums. Man kann dem Verfasser für die mühselige, lange vorbereitete Arbeit nur Dank wissen und sie den Direktoren und allen, die auf die Berufswahl unserer Abiturienten Einflufs haben, zu eingehendem Studium empfehlen.

Jena Merian-Genast

Bilderbogen für Schule und Haus. Wien, Verlag der Gesellschaft für vervielfält. Kunst. 1899. Serie III. 3 M.

Den zwei ersten Heften dieser Bilderbogen ist das dritte rasch gefolgt. (S. die Anzeige im 6. Heft 1899.) Es reiht sich seinen Vorgängern würdig an. Besonders reichlich ist wieder die Geschichte (zumal Kulturgeschichte) bedacht. Für die Geschichte des 30jähr. Krieges z. B. finden wir Darstellungen des Stadt- und Landlebens, des Lagerlebens (mit köstlichen Soldatentypen), des Bauernelends etc. Die gotische Burganlage und das gotische Wohnhaus geben die erwünschte Ergänzung zu den Abbildungen romanischer Bauten im vorigen Hefte. Geographische Bilder stellen sich in prächtigen Zinkätzungen dar. Der Buntdruck »Schneewittchen« wirkt bei aller Modernität überaus anmutig. Kurz auch dieses reichhaltige Heft kann zur Anschaffung warm empfohlen werden.

Jena Merian-Genast

Hinter der Mauer. Beiträge zur Schulreform mit besond. Berücksicht. des Gymnasialunterrichts. Marburg, Elwerts Verlag, 1899. 1,50 M.

Der Verfasser will das heutige Gymnasium, das »hinter der chinesischen Mauer seiner Tradition liegt«, gründlich aufrütteln, er will die Mifsstände zur Sprache bringen, unter denen er einst gelitten hat. Schade, dafs er durch dieses Fufsen auf dem doch eng begrenzten Boden persönlicher Erfahrung und durch mafslose Übertreibungen von vornherein das Gewicht seiner Ausführungen ernsten Lesern gegenüber abschwächt. Gewifs ist mancher von seinen Vorwürfen — zwar nicht neu, aber an sich berechtigt; will aber jemand über pädagogische Dinge urteilen, so sollte er doch einen höheren Standpunkt einnehmen, sich auch über die Entwicklung der Pädagogik bis auf die Gegenwart genauer unterrichten. Mit dem gelegentlichen Citieren von Rousseau und Pestalozzi ist es nicht allein gethan.

Von den Fortschritten der Gymnasialpädagogik in den letzten Jahrzehnten scheint der Verfasser so gut wie nichts zu wissen. Um nur ein Beispiel anzuführen, so ist ihm die schon recht stattliche Litteratur der letzten Zeit über die Behandlung der Kunstgeschichte im Unterricht unbekannt. — Die Tage der alten Sprachen sind nach des Verfassers Ansicht und zu seiner Freude gezählt. Wunderbar ist dann nur seine freundliche Stellung zu den Reformgymnasien, die doch unbedingt an diesem Bildungsgut festhalten. — Was nun die Reformvorschläge des Verfassers anlangt, so bieten auch sie nichts Neues und sind sehr allgemein gehalten, obgleich sich »die Schule der Zukunft in greifbarer Gestalt vor seinen Augen entwickelt.« Über Schwierigkeiten setzt er sich als Laie leicht hinweg (Wegfall aller häuslichen Arbeiten oder Anfertigung unter den Augen des Lehrers, Trennung des Sprachunterrichts in einen praktischen, Sexta bis Quarta, und theoret.-grammatischen Teil von Tertia an). Auch an Widersprüchen fehlt es nicht. Der Verfasser meint, dafs man dem Verständnis der unreifen Jugend viel zu viel zumutet, fordert aber gleichzeitig Unterricht in der Tagesgeschichte d. h. »Belehrungen über alle Fragen und Ereignisse unserer Zeit (z. B. Annexion Kiautschous) in ihrer politischen und wirtschaftlichen Bedeutung«,

über die Politik im allgemeinen (!); natürlich darf auch die Gesetzeskunde nicht fehlen.

So macht die Broschüre trotz einzelner treffender Bemerkungen im ganzen einen unerquicklichen Eindruck. Über so ernste Fragen sollte man nur auf Grund gröfserer Erfahrungen und Kenntnisse und in würdigerem Tone urteilen.

Jena Merian-Genast

Pädagogische Abhandlungen. Heft 47 u. 48. Bielefeld, Helmichs Buchhandlung.

1. Wilhelm Karl Bach, die körperliche Züchtigung in der Volksschule.
2. C. Rademacher, Die körperliche Züchtigung von Schulkindern. Im Anschlufs an den preufsischen Ministerialerlafs vom 1. Mai 1899.

Beide Schriftchen sind durch den bekannten Erlafs des preufsischen Kultusministers über die körperliche Züchtigung in der Schule hervorgerufen worden. Während Bach sich mit aller Energie für die Beibehaltung der körperlichen Züchtigung erklärt und dementsprechend die drei einschränkenden Sonderbestimmungen[1]) des Erlasses einer recht abfälligen Kritik unterzieht, sucht Rademacher dem ganzen Erlafs eine annehmbare Seite abzugewinnen, kann freilich nicht umhin, diesen 3 Sonderbestimmungen, um sie annehmbar zu finden, oft recht gewagte Auslegungen zu geben. Beide, besonders aber Rademacher, heben anerkennend hervor, dafs der Erlafs bezwecke, die körperliche Züchtigung immer mehr zurück-, die Wirkung der Lehrerpersönlichkeit immer mehr hervortreten zu lassen. Rademacher ist im Prinzip Gegner der körperlichen Züchtigung, Bach ist mit den Pädagogen, die sich prinzipiell gegen diese Strafe erklärt haben, und wozu er auch die Anhänger Herbarts zählt, nicht einverstanden. Als »ultima ratio« lassen beide — wie auch der Erlafs — die körperliche Züchtigung gelten. —

Wie stehen wir zu dieser Frage? Unser Standpunkt ist folgender:

1. Es ist anzuerkennen, dafs der Erlafs die Anwendung der körperlichen Züchtigung in der Schule auf das geringste Mafs zu beschränken sucht; die Prügelpädagogik mufs einmal aufhören.

2. Die 3 Sonderbestimmungen aber halten wir für ganz verfehlt, weil sie einesteils nicht viel zur Erreichung dieses Zieles beitragen, andererseits aber sowohl der Autorität des strafenden Lehrers Abbruch thun, als auch dem Lehrer einen Strick zu drehen geeignet sind, ganz abgesehen davon, dafs das Erlaubniseinholen oft gar nicht möglich ist.

3. Solange das Elternhaus von dieser Strafe noch Gebrauch macht, solange die breiten Schichten des Volkes noch nicht so gehoben sind, dafs sie durch häusliche Erziehung die schulische besser unterstützen, solange unsere Volksschule noch unter schlechter Organisation (überfüllte Klassen etc.) zu leiden hat, so lange wird auch die körperliche Züchtigung aus der Schule nicht verschwinden. Je mehr nach dieser Richtung hin eine Besserung eintritt, desto mehr wird die körperliche Züchtigung eingeschränkt werden. Da sollte das Ministerium ansetzen, dann thäte es mehr zur Einschränkung der Körperstrafen, als durch diesen Erlafs mit seinen Sonderbestimmungen. Solange wir noch unter den jetzigen unvollkommenen Verhältnissen arbeiten, sollten die Behörden die körperliche Züchtigung gestatten — selbstverständlich mit der Einschränkung, nur seltenen und nur väterlichen Gebrauch davon zu machen; die Lehrer aber sollten sich davor wie vor einer verbotenen Frucht hüten. Auch bei den jetzigen Zuständen kommt man

[1]) Dieselben besagen: 1. An Schulen, die einem Rektor oder Hauptlehrer unterstellt sind, darf nur mit Zustimmung des Leiters der Schule körperlich gezüchtigt werden. 2. Lehrer an einklassigen Schulen haben vor der körperlichen Züchtigung die Genehmigung des (Lokal-) Schulinspektors einzuholen. 3. Provisorisch angestellten Lehrern ist die körperliche Züchtigung überhaupt verboten.

ohne körperliche Züchtigung weiter, als man denkt, wenn man nur recht will.

Übrigens wollen wir noch bemerken, dafs sich über die ganze Frage besser diskutieren läfst, dafs man zu klareren Ergebnissen gelangt, wenn man, wie die Herbartianer thun, streng scheidet zwischen Regierungs- und Zuchtstrafen.

Eisenach K. Bodenstein

Wilh. Uhde, Am Grabe der Mediceer. Florentiner Briefe über deutsche Kultur. Dresden und Leipzig, Carl Reifsner, 1899.

Mit der Bahnhofshalle von Florenz beginnt und mit dem Zukunftsbild einer internationalen Akademie am Arnoufer schliefst das Buch. Dazwischen Pessimismus nach Schopenhauer und Nietzsche, der sich in die Hoffnung auf eine nationale Akademie zu Hamburg auflöst, wo ein freies, thatkräftiges, selbstbewufstes Bürgertum eine neue freie und grofse Kultur des deutschen Volkes hervorbringen könnte. Denn was wir jetzt an Kultur besitzen, ist Massenware, billig und schlecht. Für aufstrebende Geister ist kein Raum auf deutschem Boden. »Nicht im neuen und reinen Festkleid mit bekränzten Stimmen werden wir jubelnd die Schwelle des kommenden Jahrhunderts überschreiten, sondern in den alten Lumpen uns scheu in die neue Zeit stehlen.« In diesem Satz tritt die Lust des Verfassers an Übertreibung klar hervor. Wohl herrscht in vielen von uns das Gefühl, in einer Zeit des Übergangs zu leben, in einer Epoche der Sehnsucht nach etwas Neuem und vor allem der Befreiung von mittelalterlicher Beschränktheit. Aber das stärkt nicht die pessimistische Ader in uns, sondern bekräftigt uns vielmehr in der frohen Zuversicht, dafs wir Deutsche uns durchringen werden zu einer weiten und freien, dabei fest gegründeten Lebensanschauung. Nehmen wir doch ins neue Jahrhundert ein neues, grofses Ziel mit hinüber: Das deutsche Reich ein Weltreich! In steigendem Mafse wird dieses Ziel die Kräfte des Volkes lebendig machen, damit Platz geschaffen werde für energische Naturen und für weit ausschauende Pläne. Der mittelalterliche Dunst, das zaghafte Philistertum, die unfruchtbare Mittelmäfsigkeit, der elende Geschäftsgeist werden nicht mehr lastend auf uns wirken, sondern befreit von aller Kleinlichkeit werden wir die deutsche Kultur zu immer höheren Stufen der Vollendung hinauf bringen.

An diesen Optimismus halten wir uns, der auch im vorliegenden Buche aus dem Entwurf zur Hamburger Akademie durchklingt, zu dem freilich andere Ausführungen des Buches schlecht passen. Auch in seiner Stellung zum Christentum zeigt der Verfasser eine zwiespältige Seele, sowie er auch als deutscher Schriftsteller sich nicht scheut, mit widerwärtigen fremden Lappen seine Sprache zu verunstalten. Mehrfach bricht der Nietzsche Hafs gegen das Christentum durch, aber Seite 145 wendet er sich selbst »an die freiwilligen und begeisterten Verfechter christlicher Grundsätze«. Nicht an die berufsmäfsigen. Wir auch nicht. Der Mensch mufs, nach Rothe, wirklich viel Religion haben, sonst hätte die berufsmäfsige Theologie sie schon längst ausgerottet. —

Würden die vorliegenden Briefe eine zweite Auflage erleben, so möchte ich dem Verfasser raten, zuvor zu einer einheitlichen Gestaltung seiner Welt- und Lebensauffassung durchzudringen. Eine neue Kultur, wie er sie wünscht, wird nur von Charakteren gemacht werden. Die primitive Grundlage des Charakters aber ist Einheit und Geschlossenheit des Gedankenkreises. Wer hin und her pendelt zwischen den verschiedensten Lebensauffassungen, nimmt zwar teil an den traurigen Eigenschaften einer Übergangszeit, ist aber nicht berufen, ein Neues schaffen zu helfen.

Jena W. Rein

E. Bernheim, Professor der Geschichte in Greifswald, Geschichtsunterricht und Geschichtswissenschaft im Verhältnis

Digitized by Google

zur kultur- und sozialgeschichtlichen Bewegung unseres Jahrhunderts. Wiesbaden, Emil Behrend, 1899.

Die Stimmen mehren sich aus Universitäts-Kreisen, die vom Boden einer Fachwissenschaft aus an der Fortbildung der Methodik der Schulwissenschaften sich beteiligen. Die Didaktik heifst diese Arbeit willkommen, weil von vornherein anzunehmen ist, dafs aus der genauesten Kennerschaft einer Sache die fruchtbarsten Anregungen für ihre methodische Bearbeitung herausfliefsen können. Denken wir nur daran, was die Methodik des deutschen Unterrichts Hildebrand zu verdanken hat, so wird begreiflich, dafs eine immer engere Verbindung von Universitäts- und Schulwissenschaft erstrebt werden mufs, um letzteren immer neuen Antrieb zu weiterer Vervollkommnung zu geben.

Das vorliegende Schriftchen von Prof. Bernheim-Greifswald bewegt sich auf derselben Linie. Es behandelt folgende Fragen: 1. Die Wissenschaft als Richtziel des Unterrichts. 2. Das Vordringen des Kulturgeschichtlichen in Wissenschaft und Unterricht; Gegensatz der biographisch-politischen und sozialgeschichtlichen Richtung von 1795 bis Lamprecht. 3. Prüfung der »Hauptmethoden« und zusammenfassender Rückblick.

Der Didaktiker wird diese Abschnitte keinesfalls ohne Gewinn lesen. Er wird auch mit dem Grundgedanken des Schriftchens durchaus übereinstimmen: Geschichtswissenschaft und Geschichtsunterricht sollen Hand in Hand gehen. Grundprinzip sei: das fortschreitend chronologische Verfahren; Ziel: Geschichte verstehen lernen, d. h. Begebenheiten und Zustände im Zusammenhang ihrer Entwicklung als etwas kontinuierlich Gewordenes und Werdendes verstehen lernen. Ganz einverstanden. Nur wird die Schulwissenschaft hinzufügen, da sie nicht nur auf das Objekt, sondern auch auf den Zögling zu sehen hat, der zu erziehen ist, dafs mit der Entwicklung des historischen Sinnes im Zögling durch den Geschichts-Unterricht zugleich die Klarstellung sozialethischer Normen zu erfolgen hat, die für die Ausbildung des Charakters von bleibendem Wert sind. Dem Didaktiker ist der Geschichts-Unterricht Gesinnungsunterricht und mufs es sein. Der Geschichtsforscher hat ganz andere Ziele vor Augen; der Geschichtsschreiber allerdings wird sich vielfach mit dem Didaktiker ganz nahe berühren. Denn beide sind Künstler und verfolgen die gleiche Aufgabe. Nur ist diese einmal auf die Welt der Erwachsenen, das andere Mal auf die Welt der Unmündigen berechnet.

Besonders hervorzuheben wäre noch, dafs Prof. Bernheim auf die Schwierigkeit der Entwicklung des Zeitsinnes im Zögling hinweist. (S. 8.) Auch die Didaktik kennt diese Schwierigkeit und bedauert mit Prof. Bernheim die seitherige Vernachlässigung dieser wichtigen Sache. (S. Encyklop. Handbuch, Langensalza, Hermann Beyer & Söhne, VII. Bd., S. 764 ff.: »Zeitvorstellungen und ihre Pflege in der Schule.«)

Jena W. Rein

Dem Preufsischen Landtag ist ein Gesetz-Entwurf über Zwangserziehung in den letzten Wochen zugegangen. Siehe hierüber den Aufsatz von Prof. Rein über »Jugendliches Verbrechertum und seine Bekämpfung.« Zeitschrift für Sozialwissenschaft. III. Bd., 1. Heft. Berlin, G. Reimer, 1900.

FACHPRESSE

I Aus der philosophischen Fachpresse

Natorps Archiv für systematische Philosophie. V, 4.

Inhalt: Heinrich Grünbaum, Zur Kritik der modernen Kausalanschauungen (Schlufs.) — Ludwig Goldschmidt, Kants »Widerlegung des Idealismus«. — Max Dessoir, Beiträge zur Ästhetik.

Jahresbericht über die Erscheinungen auf dem Gebiete der systematischen Philosophie. Systematic Philosophy in the United Kingdom in 1898. B. Bosanquet. — Bibliographie der gesamten Litteratur (1898). — Alphabetisches Namenregister zur Bibliographie.

Die Kinderfehler. Zeitschrift für Pädagogische Pathologie und Therapie in Haus, Schule und sozialem Leben, Herausgegeben von Dr. med. J. L. A. Koch, Chr. Ufer, Prof. Dr. theol. et phil. Zimmer und J. Trüper. IV. Jahrgang. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne. Preis des Jahrganges (6 Hefte von je 2 Bogen) 3 M.

Inhalt des 6. Heftes: A Abhandlungen. Moses, Dr. med. Julius, Zur Pathologie der kindlichen Schüchternheit. — Monroe, Will. S., Das Studium defekter Kinder in Amerika. — B. Mitteilungen: Zur Wahrung des erziehlichen Charakters der Idiotenanstalten. — Seyffert, R., Eine Vereinigung zur Erforschung der Eigenart im Seelenleben der Kinder. (Schlufs.) — Danger, O., Das Volta-Bureau zu Washington. — Danger, O., Nochmals Helene Keller. — Tr., Eine internationale Konferenz zur Bekämpfung der Syphilis. — Die Kurzsichtigkeit unserer Jugend. —

Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Philosophie gegründet von Richard Avenarius, in Verbindung mit Ernst Mach und Alois Riehl herausgegeben von Paul Barth. XXIII. Jahrgang. IV. Heft. Leipzig, O. R. Reisland, 1899.

Eugen Posch, Ausgangspunkte zu einer Theorie der Zeitvorstellung. Vierter Artikel. — August Dünges, Die Zelle als Individuum. — A. Vierkandt, Bemerkungen zur Frage des sittlichen Fortschritts der Menschheit. — Besprechungen.

Vaihingers Kantstudien, Philosophische Zeitschrift. Bd. IV, 2. u. 3. Heft.

Inhalt: H. Rickert, Fichtes Atheismusstreit und die Kantische Philosophie. Eine Säkularbetrachtung. — F. Staudinger, Der Streit um das Ding an sich und seine Erneuerung im sozialistischen Lager. — M. Wentscher, War Kant Pessimist? II. — M. Wartenberg, Der Begriff des »transscendentalen Gegenstandes« bei Kant — und Schopenhauers Kritik desselben. Eine Rechtfertigung Kants. I. — C. Stange, Der Begriff der »hypothetischen Imperative« in der Ethik Kants. — A. Dorner, Kants Kritik der Urteilskraft in ihrer Beziehung zu den beiden anderen Kritiken und zu den nachkantischen Systemen. — E. B. Talbot, The Relation between Human Consciousness and its Ideal as conceived

by Kant and Fichte. — E. Wille, Konjekturen zu Kants Kritik der reinen Vernunft. — Rezensionen: V. Basch, Essai critique sur l'Esthétique de Kant. Von H. Spitzer. — C. Didio, die moderne Moral und ihre Grundprinzipien. Von F. Krueger. — J. A. Mac Vannel, Hegel's Doctrine of the Will. Von demselben. — Selbstanzeigen: Marcus, Die exakte Aufdeckung des Fundaments der Sittlichkeit und Religion und die Konstruktion der Welt aus den Elementen des Kant. — Petronievics, Der Satz vom Grunde. — Staudinger, Ethik und Politik. — Litteraturbericht von Medicus: Falckenberg, Ludwich, Wyneken, Frommel, Salits, Bormann, Döring, Schultze, Dunkmann, Brömse, Mongré, Kinkel, Budde, Volkmann, Nessler, Windelband. — Bibliographische Notizen. — Zeitschriftenschau. — Mitteilungen: Wieder ein neues Kantbild. (Mit Abbildung.) — Eine neue Ausgabe der Kritik der reinen Vernunft (Vorländer). Von F. Medicus. — Einige bisher unedierte Reflexionen Kants. Kant auf drei Kongressen. — Charlotte Benigna Kant †. — Zu Villers' Bericht an Napoleon über die Kantische Philosophie.

Revue de Métaphysique et de Morale. Secrétaire de la Rédaction: M. Xavier Léon. 7. Année, No. 6, Novembre 1899. Paris, 5, rue de Mézières, Armand Colin & Cie, Éditeurs.

Sommaire: Ch. Dunan, Déterminisme et Contingence. — B. Russell, Sur les axiomes de la Géométrie. — E. Le Roy, Science et Philosophie (Suite). — Études Critiques: D. Parodi, La Philosophie de Vacherot. (Suite et fin.) — Discussions: A. Naville, Pour l'histoire. (A propos de MM. Goblot et Milhaud.) — Livre de la Sagesse Laique: E. Chartier, Matériaux pour une doctrine laïque de la sagesse: Valeur morale de la joie d'après Spinoza. — Tables des Matières: Table des auteurs. Table des articles. Tables des suppléments. — Supplement: La Philosophie dans les Universités (1899 bis 1900) [Suite]. Nécrologie. Livres nouveaux. — Périodiques.

School and Home Education (Formerly the Public-School Journal.) November 1899. Geo P. Brown, Editor. Bloomington, Ill. Public-School Publishing Company.

Helen L. Grenfell, Quo Vadimus? — Sarah Louise Arnold, Mothers and Teachers. — J. K. Stableton, Compulsory Attendance as Enforced in Charleston. — Education and Crime. — School and Home Department: I. F. W. C. at Quincy. Technique in Music. A Serious Defect. Marking Principals. A., B., C. and Others. What is Grammar? Elementary English History. Women as Teachers. The King and His Wonderful Castle. Hints for the School-Room. Which Loved Best? What I saw and Heard. Superstitions. Use of the Memory. A Lesson. General Exercises. Child-Study. A Curiosity in Arithmetic. Common Errors. Six Million Letters Astray. — Editorial Comment: Our Position on the Woman Question. A New Departure. City Schools of Indiana. Salaries of Teachers. Annual Address of Superintendent Andrews. Easy Entrance to High School. — Miscellany: The Illinois Schoolmasters Club. Illinois State Association, College and High School Section. Words Fitly Spoken. Rejoinder by Superintendent Smith. How Many Think So? Annual Meeting of the New York State Society for Child Study. From Bishop Spalding. Extract From the Report of the Committee on Resolutions. Editorial Mention and Business Notices. Magazines. Among the Books.

II Aus der pädagogischen Fachpresse

H. J. Eisenhofer, Die äufsere und innere Ausgestaltung der Volksschule. Allg. D. Lehrerztg. 1898, Nr. 42 u. 43.

Es liegt im Interesse des Staates, wenn für die allgemeine Volksbildung, speziell für das Volksschulwesen die besten und wirksamsten Mittel in Bereitschaft gestellt werden. Auch hat jedes Individuum ein Recht auf Bildung, auf den Genufs aller nationalen Kulturerrungenschaften. Zur Zeit ist die Wirksamkeit der Volksschule als Kulturfaktor wesentlich beeinträchtigt. Eine Reihe von Bedingungen zu ihrer erfolgreichen Thätigkeit ist erst noch zu schaffen. I. Äufsere Ausgestaltung. 1. Die Fortentwicklung zur wahrhaft allgemeinen Volksschule (6jähr. Volksschulkursus die Grundlage des ganzen Schulwesens; vom 7. Schuljahre ab beginnen die Mittelschulen; die künftigen Handarbeiter verbleiben weitere zwei, also im ganzen 8 Jahre in der Volksschule). 2. Reform des Prüfungswesens und damit im Zusammenhang der Schulaufsicht (nicht das Vorhandensein eines kompendienhaft lückenlosen Wissens und die Geläufigkeit der Hersagens ist in erster Linie zu konstatieren, sondern der Lehrer soll Rechenschaft geben müssen über die Art, wie er sich mit einer bestimmten Stoffeinheit abfindet und dieselbe didaktisch auszubeuten versteht). 3. Die Herausbildung eines reinen Schulamtes, durch welches die kulturelle Bedeutung des Berufes zum Ausdruck gelangt. Von hier aus ist zu erstreben die Beseitigung der Anhängsel (niederer Kirchendienst u. dgl.), die Schaffung eines gerechten, nicht im Widerspruch zu modernen Rechtsanschauungen stehenden Disziplinarverfahrens, die Einführung eines Aufrückungsmodus und eine angemessene Besoldung. II. Innere Ausgestaltung. 1. Reform der Lehrerbildung als die Grundvoraussetzung einer Vervollkommnung der inneren Verhältnisse der Volksschule. 2. Fortbildung des Lehrplanes (durchgängige Sichtung des Stoffes, Gewinnung eines wertvollen, spezifischen Volksschullehrgutes, Berücksichtigung des Konzentrationsprinzips, namentlich innerhalb der Realien). 3. Eine Besinnung auf eine wahrhaft psychologische Methode. 4. Reform der Fortbildungs-, bezw. Sonntagsschule.

A. Zehme, Zur Einführung in die deutschen Altertümer im deutschen Unterricht, besonders der Tertia. Ztschr. f. d. deutschen Unt. X, 1. (S. 29—41).

Der Verfasser zeigt zunächst an einigen Beispielen, wie er sich in den unteren Klassen eine konzentrierende Gruppierung der im Lesebuche gegebenen kulturgeschichtlichen Andeutungen zu anschaulichen Schilderungen denkt. Die Einführung in die deutschen Altertümer in gröfserem Umfange soll erst in der Tertia beginnen. Gründe: a) »Zunächst weist schon die durch die neuen Lehrpläne vorgeschriebene Klassenlektüre (nordische, germanische Sagen, ferner auch u. a. »Kulturgeschichtliches«) darauf hin. Die Tertianer lesen Abschnitte aus dem Nibelungenliede, der Gudrun, aus Waltharius in guten Übersetzungen, ferner aus Kinkels »Otto der Schütz« und A. Grüns »Der letzte Ritter« und ähnlichen neueren Dichtungen, welche als indirekte Quellenwerke auch gut zu gebrauchen sind. Dazu kommen zahlreiche Prosastücke mit gleichem Stoff . . .« b) Für den Geschichtsunterricht hat ein näheres Eingehen auf die deutschen Altertümer im deutschen Unterricht den Vorteil, dafs dessen Pensum nicht unwesentlich ergänzt und vertieft wird. c) Der deutsche Aufsatz in Tertia (Erzählungen, Beschreibungen, Schilderungen) macht von selbst ein Eingehen auf die Kulturgeschichte wünschenswert. — Für die Behandlung selbst giebt der Verfasser einige brauchbare Beispiele.

A. Mühlhausen, Giebt es eine allgemein-verbindliche Art der Ge-

dichtbehandlung? Ztschr. f. d. deutsch. Unt. IX, 11 (S. 746—767).

Vier Forderungen werden hier aufgestellt: 1. Erweckung der Stimmung, aus der heraus der Dichter den Stoff wählte und gestaltete. 2. Die Erwartung ist in eine gewisse Richtung zu spannen; was die Schüler an Apperzeptionsvorstellungen nicht haben, das mufs man ihnen geben. »Wieviel man zu geben hat, das wird immer abhängig sein von der Schulgattung, der Klassenstufe und manchem andern. Müfste man soviel Neues bieten an Apperzeptionshilfen, dafs schon diese Aufnahme die Schüler im geringsten belästigte, so wäre ein solches Gedicht schon eben um deswillen ungeeignet für die betreffenden Schüler; denn sie würden, unmittelbar nach dieser Anspannung, der notwendigen Frische entbehren.« 3. Sind die beiden ersten Forderungen erfüllt, so ist zu hoffen, dafs die Darbietung durch einen möglichst eindrucksvollen Vortrag des Lehrers nicht vor tauben Ohren oder verschlossenen Seelen Halt zu machen braucht. 4. Es ist Gelegenheit zu reicher Besinnung zu geben (eine kleine Pause — Fragen nach dem Inhalt, nach dem Formellen, Wertung des Kerns des Gedichtes).

Frank, Über die Aufgaben des elementaren geographischen Unterrichts. Pädag. 1895, Sept. S. 758 bis 776.

1. Der geogr. Unterricht hat unter Zugrundelegung und steter Berücksichtigung der physikalischen Verhältnisse doch seinen praktischen Zweck, den Schüler für das Leben vorzubereiten, im Auge zu behalten. 2. Von diesem Standpunkt aus sucht der geograph. Unt. bei weiser Beschränkung des Stoffes die fernerliegenden Materien mit dem heimatlichen und vaterländischen Stoffe in Beziehung zu setzen und legt auf die modernen Kulturverhältnisse, soweit dieselben geeignet erscheinen, entsprechend Gewicht. 3. Der formalbildende Zweck steht im Vordergrund; daher sind die Elemente genetisch zu entwickeln, in Wechselbeziehung zu setzen und in ihrer kausalen Verknüpfung darzustellen. 4. Notwendigkeit von Exkursionen, methodisch gearbeitete, genügend grofse Schulkarten, möglichste Einschränkung des zeichnenden Verfahrens, denkende Verknüpfung und Vertiefung des Stoffes. 5. Der Geographieunt. liefert Bausteine zu einer Weltanschauung.

Prof. Dr. Lehmann, Münster, Die Vorbildung der Geographielehrer auf den Universitäten. Vortrag auf dem 6. internationalen Geographen-Kongrefs in London, Juli 1895. (Auszugsweise wiedergegeben. Ztschr. f. Schulgeogr. XVII, 2.)

1. Allgemeine Einführung in die geographische Wissenschaft: a) Grundzüge der mathematischen Geographie einschliefslich der Knotenprojektionslehre, sowie systematische Kenntnis der verschiedenen kartographischen Darstellungsmittel. b) Allgemeine physische Erdkunde. c) Grundzüge der allgemeinen Völkerkunde. d) Spezielle Länderkunde der verschiedenen Erdräume. e) Grundzüge der Geschichte der Erdkunde und der wichtigsten geographischen Entdeckungen. 2. Einführung in die Kenntnis der geographischen Veranschaulichungsmittel. 3. Anleitung zu den erforderlichen Fertigkeiten (Handhabung der astron.-geogr. Apparate, Zeichnen). 4. Anleitung zu Naturbeobachtung im Ferien. 5. Winke für den Geographie-Unterricht. Wenn möglich sollen diese Winke in eine besondere kleine Vorlesung über die Methodik und Technik des Geographie-Unt. zusammengefafst werden.

H. J. Elsenhofer, Zur Frage des Stoffumfanges im allgemeinen und im besondern beim Unterrichte in der astronomischen Geographie. Bayer. Lehrerz. 1896, Nr. 10.

I. Im Gegensatz zu der vielfach üblichen rein empirischen Bestimmung des Stoffumfanges wird hier die Frage des Stoffausmafses als didaktisches Problem zu behandeln versucht. Von der glücklichen Harmonie verschiedenartiger Er-

Digitized by Google

wägungen hängt es ab, ob der Lehrer mit seinen Darbietungen das Richtige trifft. A. Psychologische Erwägungen. 1. Die Rücksicht auf die Fassungskraft der jeweiligen Altersstufe. 2. Erweckung des Interesses. 3. Die Besonderheit des Klassencharakters (Schülermaterials). B. Didaktisch - technische Erwägungen. 1. Der Umfang richtet sich nach der Möglichkeit der Veranschaulichung. 2. Nach den Prinzipien einer wohlfundierten didaktischen Propädeutik ist jeder Stoff als Vorbereitung für einen künftigen aufzufassen und auch in diesem Sinne zu begrenzen oder auszudehnen. 3. Der Stoff mufs modern sein, d. h. er mufs dem heutigen Stande der Wissenschaft entsprechen; auch mufs er vor dem Richterstuhle einer vorgeschrittenen Pädagogik bestehen können. C. Die Berücksichtigung der nach dem Lehrplane zur Verfügung stehenden Zeit. — II. Die astronom. Geogr. 1. Durch das der Volksschule zu setzende Ziel wird der Umfang dieses Unterrichtsgegenstandes sehr wesentlich eingeschränkt. 2. Ein nicht weniger gebieterisches Einschränkungsmoment ist die verfügbare Zeit. 3. Die Möglichkeit, den Umfang etwas zu erweitern, ist gegeben, wenn der heimatkundliche Anschauungsunterricht zu Natur-, insbes. Himmelsbeobachtungen angeleitet hat. 4. Für die Volksschule genügt der Globus, höchstens ein solcher mit Mondkugel. Kompliziertere Apparate sind auf dieser Stufe keine Förderungsmittel, da sie neuen Stoff herbeibringen und somit eine neue Belastung bilden, besonders wenn sie mehr als die eigentlichen Lehrobjekte denn als ziemlich spät vorzuführende Veranschaulichungsmittel behandelt werden. 5. In der allseitigen Verwertung der einschlägigen Lesebuchstoffe liegt noch das einzige Mittel Terrain zu gewinnen. — Vorstehend skizzierter Aufsatz wird ergänzt durch eine weitere Arbeit desselben Verfassers: »Die astronomische Geographie. Gegliederte Darstellung des Unterrichtsstoffes.« In Böhm's »Blätt. f. d. Schulpraxis.« VIII, 1. S. 31—39.

Das System im Geschichtsunterricht. Preisarbeit.) Allg. D. Lehrerztg, 1898, 49. 50.

Teil I giebt eine Darstellung des Streites über die Systemfrage seit Bodensteins Arbeit in den »Päd. Studien« 1891, allerdings ohne die Arbeit von Wilk im 29. Jahrbuch des V. f. w. P. zu berücksichtigen. Verfasser glaubt daher noch, dafs die frühere Praxis der Zillerschen Schule, indem sie auch kurze Zusammenfassungen des Thatsächlichen, Reihen. Zahlen und dergl. in ihre geschichtlichen Systeme aufnahm, nicht der von Ziller gegebenen Theorie des Systems entsprochen habe, während Wilk durch seine Ausführungen über die Individualbegriffe diesen scheinbaren Widerspruch wenigstens vorläufig gelöst hat. (a. a. O. S. 190.)

Teil II zeigt dann, dafs »als Systeme im strengen Sinne des Wortes« nur die aus der Geschichtsbetrachtung sich ergebenden wertvollen Gedanken gelten können. »Im Geschichtsunterricht mufs die Besprechung, die Erarbeitung von Gedanken, Wahrheiten und Einsichten erst noch zu ihrem vollen Rechte kommen.« In den Ausführungen dazu verwirft Verfasser die Herausarbeitung der Entwicklungsgesetze, die religiösen Systemsätze. die einseitige Betonung des Staats- und Verfassungslebens und hebt dagegen die »geschäftlichen Erkenntnisgedanken« und die »rechts-, gesetzes-, gesellschafts- und volkswirtschaftskundlichen Belehrungen« hervor. In dieser »Vergedanklichung des Geschichtsunterrichts« (die Schriftleitung macht dem Ausdrucke ein Fragezeichen) sieht Verfasser einen »wertvollen Bestandteil der Reform des Geschichtsunterrichts«; den Ausdruck System findet er ungeeignet. Hinsichtlich der sprachlichen Formung dieser Ergebnisse verweist er besonders auf Frankes Lehrbuch der deutschen Geschichte. —e.

Druck von Hermann Beyer & Söhne in Langensalza.

AUFSÄTZE

Die Bedeutung der Metaphysik Herbart's für die Gegenwart

Von

O. Flügel

Abneigung gegen Metaphysik

Viele werden das Thema sogleich erweitern und ablehnen. Sie werden sagen: nicht nur Herbarts Metaphysik sondern jede Metaphysik ist für die Gegenwart ohne Bedeutung. Das ist eben das Merkmal der Gegenwart, dafs sie die Fragen der Metaphysik nicht nur als unbeantwortbar erkennt, sondern auch als bedeutungslos, als nicht wert, nach Antwort darauf zu suchen. Kappes stellt darüber folgende Aussprüche zusammen.[1]) Metaphysikfeindlichkeit ist der Charakter der Philosophie unserer Zeit, wer der Metaphysik heute das Wort redet, macht sich beinah als Rückschrittler verdächtig (Volkelt). Wer an geeigneter Stelle ein kräftig Wörtlein gegen die Metaphysik einfliefsen läfst, hat damit schon bei vielen Vertretern der Philosophie einen guten Stein im Brett (Hartmann). Erdichtungen, Fiktionen sind alle Vorstellungen über spezifisch unerfahrbares, übersinnliches, transcendentes Sein. Transcendente Seele wie Materie sind Fiktionen (Laas). Was nicht erfahren wird, ist nicht wirklich (Göring). Metaphysik als Wissenschaft ist unmöglich (Dilthey), ist ein Unding (Windelband). Metaphysische Hypothesen sind Opiate für den Verstand, sie betäuben denselben, statt ihn zu beleben und aufzuklären. Die Unmöglichkeit einer Metaphysik als Wissenschaft ist seit Kants transcendentaler Dialektik eine demonstrierte Wahrheit. Metaphysik ist ein veralteter rückständiger Typus des Denkens« (Riehl). Man kann noch an die Schlagworte: Ignoramus, Agnostizismus, Psychologie ohne Psyche etc. erinnern.

---

[1]) Kappes, Die Metaphysik als Wissenschaft. Nachweis ihrer Existenzberechtigung und Apologie einer übersinnlichen Weltanschauung. Münster, Aschendorff, 1898. S. 22 ff.

Hierbei ist überall unter Metaphysik im allgemeinen die Forschung verstanden, die nicht bei den bloſsen Erscheinungen stehen bleibt, sondern nach Ursachen sucht, die selbst nicht Erscheinungen sind.

Kappes glaubt die Metaphysikfeindlichkeit unserer Zeit noch weiter verfolgen zu können: »sie pflanzt sich auch in die nicht spezifisch philosophischen Wissenschaften über; Geschichte, Rechtswissenschaft, Sprachwissenschaft, Naturwissenschaft, sie alle sind davon angesteckt und selbst die Theologie ist davon nicht verschont geblieben. Auch Poesie und Kunst huldigen der positivistischen Richtung; hier tritt sie uns als Naturalismus und Realismus entgegen: Darstellung und Wiederspiegelung des realen Lebens, möglichst getreue Photographie der gemeinen Wirklichkeit ohne jede idealistische Zuthat. Alles, was den Menschen über das Physische erhebt, was ihn adelt und wahrhaft groſs macht, sittliche Grundsätze, Pietät, Ehr- und Pflichtgefühl wird zur Gesellschaftslüge gestempelt.[1]) Die realistische Kunst schenkt nur der Ordnung des Körperlichen und Sichtbaren Beachtung; den ästhetischen Wert ihrer Leistungen setzt sie in rein äuſserliche Vorzüge: sie will uns Genuſs bereiten durch die Neuheit, die Seltsamkeit, die Pracht, die Eleganz, durch das sinnlich Angenehme, die Natürlichkeit und Wahrheit, überhaupt durch die technische Vollendung ihrer äuſsern Darstellung. Thatsachen oder Ideen der übersinnlichen Ordnung darzustellen und zu verkörpern, liegt ihrer Absicht fern. So ist die moderne Wissenschaft und die moderne Kunst in ihrem weitaus gröſsten Umfange metaphysiklos.«

Uns interessiert hier nur die Wissenschaft. Und von dieser trifft die von Kappes gegebene Schilderung der Metaphysikfeindlichkeit natürlich nur gewisse Richtungen, allerdings diejenigen, welche sich am meisten Geltung zu verschaffen wissen und also der Gegenwart in gewisser Weise das Gepräge der Metaphysikfeindlichkeit geben.

Nun frage ich: trifft dies nur unsre Zeit? War das früher anders? Im besondern: war dies zur Zeit Herbarts anders? Kann man sagen: Herbart stand in einer Zeit, da alle Welt Metaphysik trieb, damals trieb er natürlich auch Metaphysik? Schon darum ist seine Metaphysik veraltet, weil man dazu fortgeschritten ist, alle Metaphysik für veraltete zu erkennen.

Worauf gründete sich der wirkliche oder vermeintliche Fort-

[1]) Fr. Kirchner, Gründeutschland. Ein Streifzug durch die jüngste deutsche Dichtung, 1893. H. Rody, Die moderne Litteratur in Beziehung zu Glaube und Sitte, 1895.

schritt, der alle Metaphysik verwirft? Zumeist auf Kant und worauf dieser sich gründet, nämlich auf den Skeptizismus von Hume und Locke. Um was es sich handelt, ist die Frage nach der Erkenntnis der Dinge-an-sich, und es sind immer nur die Gründe Kants, die beweisen sollen, dafs wir lediglich Erscheinungen erkennen können.

Schon darum hat Herbarts Metaphysik für die Gegenwart noch genau dieselbe Bedeutung als für seine Zeit. Denn seine Zeit war die Zeit des Kantianismus. Zwar standen damals auch bereits die Fortsetzungen des Kantianismus nach der Richtung Fichtes und Schellings in Blüte, und wir charakterisieren jene Zeit gern als die Zeit des absoluten Idealismus im Sinne des Spinozismus von Schelling und Hegel. Allein der Kantianismus, der stabile, der regressive und progressive, wie ihn Herbart bezeichnet, bildete damals noch eine sehr breite Strömung. Und aufserdem pflegte Herbart gern auf die eigentliche Quelle nicht nur des Kantianismus, sondern auch des spinozistischen Idealismus zurückzugehn, und diese fand er in Kant selbst. Glaubte er Kant doch gerade dadurch am meisten seine Ehrerbietung zu erweisen, dafs er sich fortdauernd mit ihm beschäftigte, denn, sagt er von ihm: fortgehende Beschäftigung mit den Werken eines grofsen Denkers ist das beste Denkmal für ihn, alle andern kann er entbehren. Noch andere Gründe wirkten mit, dafs Herbart seine Auseinandersetzung fast in beständiger Beziehung auf Kant vorträgt. Hartenstein hat nicht ganz unrecht, wenn er in dem Vorwort zum fünften Bande von Herbarts Werken bemerkt, dafs Herbarts Schriften darum zuweilen die Geduld des Lesers in Anspruch nehmen, weil sie vielfach durchkreuzt sind von solchen Erörterungen, die sich auf die Theorie der Erkenntnis und namentlich auf die Kritik der Kantschen Lehre beziehen. Dies wird begreiflich, wenn man weifs, wie sehr ihm, unbeschadet der Vertiefung in jeden einzelnen bestimmten Fragepunkt, das Ganze der philosophischen Forschung am Herzen lag und dafs er in einem Zeitalter lebte, welches gewohnt war, Vernunftkritik als Vorarbeit zur Metaphysik zu betrachten (II, 400). Herbart bemerkt von seiner Zeit (I, 345), dafs sie statt über die Natur der Dinge und über gegebene Probleme, vielmehr über Kants Schriften philosophiere.« (Das klingt, als wäre es erst heute geschrieben!)

Der Kantianismus gebärdete sich damals genau wie heutzutage in der Verwerfung aller Metaphysik. Herbart schildert seine Zeit genau so, wie wir die unsre als metaphysikfeindlich schildern. »Das Zeitalter schleppte sich mit dem Nihilismus (d. h. Antimetaphysik, Leugnung der Dinge-an-sich), es ertrug ihn, schmückte ihn aus,

strengte sich an, ihn poetisch zu überflügeln, weil es die Hoffnung verloren hatte, mit spekulativer Wahrheit ihn zu überwältigen, warf ihn weg, schwächte das ganze Wissen, worin er wohnt oder zu wohnen schien, rief den Glauben wieder zu Hilfe — und behielt ihn dennoch, weil das Wissen nicht weicht, sondern wächst und gedeiht, so weit Erfahrung und Rechnung ihr Gebiet erstrecken« (Metaph. I, § 118). »Zum Beweise der Schwäche ganzer philosophierender Zeitalter sind Versuche der Beschränkung der Metaphysik zu wiederholten Malen nicht nur gemacht (die Täuschung einzelner geistreicher Männer wäre nicht wunderbar), sondern sie haben auch die Meinung verbreiten können, dafs durch sie über Metaphysik entschieden sei. (Einl. § 149, I, 237.) Für viele genügt das Schreckwort: Das ist Metaphysik. Graeca sunt, non leguntur. (Metaph. I, § 84) »Jacobi, Fichte und Schelling gehören zwar sämtlich dem Zeitalter an, worin man sang: Da die Metaphysik vor kurzem unbeerbt abging, werden die Dinge-an-sich jetzo sub hasta verkauft. Allein wir kennen dies Zeitalter und man kann mit gutem Grunde vermuten, dafs auch bei den genannten Schriftstellern die Metaphysik nur andere Namen angenommen hat, unter denen sie nach wie vor, stets gegenwärtig bleibt« (Met. I, § 94). Mehrmals setzt Herbart auseinander, dafs die Verächter aller Metaphysik immer eine doppelte Metaphysik im Kopfe haben, eine, die sie bekämpfen und eine zweite, die ihnen die Waffen zum Kampfe bietet.

Ja Herbart kommt sich mit seiner Beschäftigung mit Metaphysik so seltsam unter seinen Zeitgenossen vor, dafs er glaubt, man sähe ihn an wie einen, der mit wilden Bestien im Lande umherziehe. Also die Abneigung gegen Metaphysik und die Meinung, Metaphysik ein für allemal abgethan zu haben, war zu Herbarts Zeit nicht viel geringer, als jetzt. Darum wird das, was er dazumal für die Metaphysik sagte, auch noch seine Bedeutung für die Gegenwart haben, zumal die heutigen Metaphysikverächter keine andern Gründe dagegen haben, als die der Kantianismus damals ins Feld führte.

Freilich welch wunderlichen Begriffe bildet man sich auch oft von Metaphysik! Da giebt es heutzutage eine philosophische Zeitschrift für Metaphysik und Okkultismus. Man nennt also alles Geheimnisvolle, alles Geister- und Gespensterhafte mit diesem Namen. Kein Wunder, wenn selbst Helmholtz unter Metaphysik »eine Art von Träumerei ähnlich den ausschweifenden Phantastereien der indischen Märchen« versteht. »Der Ausdruck Metaphysik, sagt Eucken, ist zu einem jener Schlagworte geworden, die ruhiges Nachdenken nicht aufkommen lassen. Alles, was es an Abstrusem, Will-

kürlichem, Leerem geben kann, wird auf einen solchen Begriff gehäuft und die Wirkung ist damit gesichert.[1]) Die Metaphysik gilt als Utopie, Kuckuckusheim als die reine Ausgeburt raffinierter fruchtloser Grübelei.

Was Wunder, wenn sich die Wissenschaft davon fern hält.

Andererseits pflegte auch wieder jede abstrakte oder begriffsmäfsig behandelte Lehre eine metaphysische oder doch philosophische zu heifsen. Schrieb doch auch Kant eine Metaphysik der Sitten; ein Franzose sogar eine Metaphysik des Geigenspiels.[2])

»Wenn der Sinn eines Wortes, bemerkt Herbart, sich nach dem Gebrauche richten sollte, den dieser oder jener davon macht, so wäre Metaphysik ein höchst vieldeutiges und darum kaum verständliches Wort. Wer wissen will, welche Bedeutung dieses Namens uns die frühere Zeit überliefert hat, der sehe die älteren Metaphysiker durch von Aristoteles bis Wolff und dessen Schule: es wird sich finden, dafs die Begriffe vom Seienden und dessen Qualität, von der Ursache und ihrer Wirkung, vom Raum und von der Zeit überall den Gegenstand dieser Wissenschaft ausgemacht haben; es wird sich finden, dafs diese Begriffe als aus der Erfahrung bekannt und in ihr gegeben, sind vorausgesetzt worden, dafs man alsdann versucht hat, sie logisch zu bearbeiten und dafs man hierüber in Streitigkeiten aller Art geraten ist. Diese Streitigkeiten, und ihr in den Erfahrungsbegriffen verborgener Grund — nicht aber die Künste, durch welche man hier und da dieselben zu umgehen oder zu überspringen gesucht hat, weil man zum strengen Denken zu schwach oder zu träge war — bestimmen den Begriff der Metaphysik.« (Einl. § 149, I, 256.)

Hiermit ist etwa der Inhalt der Metaphysik angegeben, sowie auch dafs deren Begriffe aus der Erfahrung stammen und logisch, also wie die einer jeden Wissenschaft bearbeitet werden müssen.

Gar oft wird freilich schon bei der Definition der Metaphysik eine petitio principii begangen, dafs nämlich dieser Wissenschaft schon von vornherein ein Ziel gesteckt wird, zu dem sie gelangen

---

[1]) Geschichte und Kritik der Grundbegriffe der Gegenwart. 1879. S. 59.

[2]) Schellings Prophezeiung (Methode des akad. Stud. S. 40) man würde nächstens auch noch eine Beerdigungslehre und Entbindungskunst und Ökonomie philosophisch machen und Tiecks Wort (Praktisches Journal I) die Neuern hätten nicht nur die Philosophie vom Himmel auf die Erde gerufen, sondern sie auch in die Ställe und Keller locken wollen und nichts andächtiger und gründlicher betrieben als die Wissenschaft vom Miste: ist bald bestätigt. Vergl. Caspari: System des chirurgischen Verbandes, philosophisch bearbeitet. Claudius, Philosophie der Toilette. Völlinger, Kritische (nach Kants Grundsätzen verfafste) Landwirtschaft. Petri: Wahre Philosophie des Ackerbaues oder ganz neues Düngersystem. Wien 1829.

soll. Wird dieses Ziel nun zu hoch gesteckt, so ist dann leicht zu zeigen, dafs Metaphysik unmöglich ist. So heifst es bei Liebmann: Metaphysik als Ganzes genommen ist und will sein die Universaltheorie, die Welttheorie, kat exochen. Sie unterscheidet sich von ihren Schwesterwissenschaften nicht blofs durch den Anspruch auf absolute Gewifsheit, sondern auch durch den absoluten Umfang. Sie möchte Alles erklären, den Vorhang der Erscheinungen definitiv lüften, das Wesen und den innern Zusammenhang aller Dinge enthüllen, die Thatsache der Welt im ganzen begreiflich machen, für sämtliche Endprobleme des innern und äufsern Universums den Generalschlüssel liefern.« [1]) Oder es wird gesagt: »Die Erscheinung ist endlich, sie hat ihre, wenn auch für den Einzelnen nur zum kleinsten Teile erreichbare Grenzen, wir aber verlangen ein unendliches d. h. vollständiges Wissen.« Wer den Mund so voll nimmt, so viel von einer Wissenschaft verlangt, nun der hat es leicht zu zeigen, dafs eine derartige Wissenschaft, die geradezu Allwissenheit voraussetzt, für uns unmöglich ist. »Die Metaphysik ist nicht mehr Wissenschaft, sie geht weiter als diese zu gehn vermag, ihr eigentliches Geschäft ist Weltinterpretation. Sie ist der Kunst nahe verwandt. Ästhetische Interessen spielen bei den Begriffsdichtungen der Metaphysiker herein und das Streben, Einheit in das Mannigfaltige der Wirklichkeit zu bringen, wird begreiflich und berechtigt.« [2])

Eine petitio principii wird ferner begangen, wenn Pfleiderer sagt: So lange es Metaphysik giebt, ist eben dies ihre Aufgabe, die Gesamtheit des Wirklichen, wie sie Dingliches und Geistiges zumal umfafst, einheitlich und aus Einem Prinzip zu begreifen.« Oder Herrmann: Die Metaphysik will die gespaltene Wirklichkeit der Dinge aus der Einheit eines wahrhaft Wirklichen, welches als Grund der Vielheit angeschaut wird, verständlich machen.« [3])

Das kann doch kein Besonnener beim Anfang der Wissenschaft wissen, wohin sie führt, ob die Erklärung des Wirklichen auf eine oder mehrere Ursachen und Prinzipien führt. Gleich von vornherein der Wissenschaft das Ziel stellen, sie mufs und soll zu Einem Prinzip gelangen, ist eben eine petitio principii. Ebensowenig darf gesagt werden: Metaphysik sei Wissenschaft vom Jenseitigen oder Übersinn-

[1]) Die Klimax der Theorieen. S. 41.

[2]) Weinmann, In der Zeitschrift für Psychologie und Physiologie der Sinnesorgane XVII, 249.

[3]) Vergl. dazu Flügel, Spekulative Theologie der Gegenwart, S. 260 u. 79. Ebenso E. Zeller und viele andere, s. Ztschr. f. ex. Phil. XVIII, 151.

lichen oder gar von Gott als dem letzten Grunde des Seins. Das alles weifs man nicht im voraus, ob die Erklärung der Erfahrung die Annahme von Nicht-Gegebenen oder Transcendenten nötig machen wird, oder gar ob sie zu Gott hinführen wird. Es ist viel zu viel gesagt, wenn es bei Kant heifst: man will vermittelst der Metaphysik über alle Gegenstände möglicher Erfahrung (transphysicam) hinausgehn, um womöglich das zu erkennen, was schlechterdings kein Gegenstand derselben sein kann. Was die Quelle einer metaphysischen Erkenntnis betrifft, so liegt es schon in ihrem Begriffe, dafs sie nicht empirisch sein könne; ihre Grundbegriffe dürfen nie aus der Erfahrung weder innerer, noch äufserer genommen sein.[1]) Darauf antwortete schon Schopenhauer: Nachdem man auf diese Art die Hauptquelle aller Erkenntnis nämlich innere und äufsere Erfahrung ausgeschlossen und den geraden Weg zur Wahrheit versperrt hatte, darf man sich nicht wundern, dafs die dogmatischen Versuche mifsglückten und Kant die Notwendigkeit dieses Mifsglückens darthun konnte: denn man hatte zum voraus Metaphysik und Erkenntnis a priori als identisch angenommen.[2])

»Es ist blofser Eigensinn bei Kant, bemerkt Paulsen, die Metaphysik als Wissenschaft a priori aufzufassen. Warum soll nicht Metaphysik so gut als Physik von den Thatsachen ausgehn, wenn sie es kann?«[3]) Und bei E. Zeller heifst es: Will man nur eine solche Wissenschaft Metaphysik nennen, die sich aus »reinen«, unabhängig von der Erfahrung gewonnenen Begriffen aufbaut, so müfste die Möglichkeit dieser Wissenschaft selbstverständlich von jedem bestritten werden, der eine apriorische Erkenntnis des Wirklichen für unmöglich hält. Aber ob diese Bestimmung vom Wesen der Metaphysik unabtrennbar, ein unerläfslicher Bestandteil ihres Begriffes ist, wäre doch erst zu untersuchen. Soweit auch die Ansichten über den Wert und die Möglichkeit dieser Wissenschaft auseinandergehn, so sind doch alle darüber einig, dafs ihre Aufgabe darin besteht, die letzten Gründe der Dinge zu erforschen. Dieser Aufgabe aber können sich auch diejenigen, welche sie für unlösbar halten, nicht so unbedingt entziehn.[4])

---

[1]) Rosenkranzsche Ausg. I, 558 u. Proleg. § 1.

[2]) Die Welt als Wille und Vorstellung. I, 506.

[3]) Kant der Philosoph des Protestantismus, 1899, S. 27.

[4]) E. Zeller, Über Metaphysik als Erfahrungswissenschaft. In Natorp Archiv für systematische Philosophie, 1895, S. 3.

Alle diese Fehler, die hier am Begriff und an der Aufgabe der Metaphysik gerügt sind, vermeidet Herbart von vornherein, wenn er Metaphysik definiert als die Wissenschaft von der Begreiflichkeit der Erfahrung. Metaphysik hat keine andere Bestimmung, als die nämlichen Begriffe, welche die Erfahrung ihr aufdringt, denkbar zu machen.« (Einl. § 149, I, 255.) Damit ist zugleich ausgesprochen, was oben über den Ausgang von der Erfahrung gefordert war.

Sehen wir zu, was E. Zeller weiter dem Inhalte und der Methode nach von einer Metaphysik fordert: Auch Metaphysik kann, sagt er, nur aus dem gleichen Stoffe und durch das gleiche Verfahren hergestellt werden, wie jede wissenschaftliche Theorie: durch Beobachtung der Thatsachen und durch Schlüsse aus den Thatsachen. Die Begriffe, mit denen sich der ontologische Teil der Metaphysik beschäftigte, des Seins, des Wesens, der Substanz, des Werdens, der Veränderung, der Ursache, der Wirkung, der Kraft etc. sind nur die allgemeinsten Abstraktionen aus der Erfahrung; zu den Begriffen des Körpers und des Geistes und zu allen nähern Bestimmungen über sie kommen wir nur dadurch, dafs wir die Ursachen der Erscheinungen aufsuchen, die uns in der äufsern und innern Wahrnehmung gegeben sind.... Die Metaphysik unterscheidet sich somit von den gewöhnlich sogenannten Erfahrungswissenschaften nicht dadurch, dafs sie es mit Gegenständen zu thun hat, die unabhängig von der Erfahrung erkannt werden können oder deren Kenntnis ihrerseits für die des empirisch Gegebenen entbehrlich ist, sondern lediglich dadurch dafs sie in der Zergliederung und Erklärung des Gegebenen einen Schritt weiter geht als jene, dafs Begriffe und Sätze, die sie einfach voraussetzen, von ihr auf ihre Herkunft und Geltung geprüft werden, für die Ursachen, aus denen sie die Erscheinungen erklären, wieder eine Erklärung gesucht wird. Wollen wir daher diejenigen Wissenschaften Erfahrungswissenschaften nennen, deren Ausgangspunkt die Thatsachen der Erfahrung sind und deren Ziel die Erklärung dieser Thatsachen ist, so gehört auch die Metaphysik zu den Erfahrungswissenschaften. Des fortwährenden Gebrauchs metaphysischer Begriffe können auch diejenigen sich nicht enthalten, welche diese Enthaltung grundsätzlich verlangen; sie bedienen sich ihrer, nur ohne sie als solche zu erkennen, ebendeshalb aber auch ohne sie auf ihre Herkunft und Geltung zu prüfen und ohne Folgerichtigkeit in ihrem Gebrauch! .... Die Aufgabe der Wissenschaft ist es, von den gegebenen Erscheinungen zu den sie bedingenden Ursachen und Kausalzusammenhängen fortzugehn, sie

aus diesen zu erklären und diese Erklärung womöglich so lange fortzusetzen, bis man zu den letzten, aus keinen andern mehr erklärbaren Erklärungsgründen gelangte. Dabei mufs die Richtigkeit der Folgerungen geprüft, es mufs untersucht werden, ob sie sich aus ihren Voraussetzungen mit Notwendigkeit ergeben, ob keine entgegenstehenden Erfahrungen und keine in unsern Begriffen selbst verborgenen Widersprüche uns nötigen, diese umzubilden oder ganz fallen zu lassen, und je nach dem Ergebnis dieser Untersuchungen müssen mit unsern Begriffen die erforderlichen Veränderungen vorgenommen werden.«

Wer mit Herbarts Metaphysik vertraut ist, wird finden, dafs sie genau den Forderungen Zellers entspricht. Sie kennt keine andere Quelle als die Erfahrung, keine andere Methode, als die gewöhnliche in allen Wissenschaften angewandte Logik, insbesondere die Vermeidung des Widerspruchs. Widersprüche freilich finden sich in den Erfahrungsbegriffen, nicht in der Natur selbst, sondern in den Begriffen, in welchen wir sie aufzufassen gewöhnt sind, z. B. wenn wir ein Ding veränderlich nennen und also von einem und demselben aussagen: es ist so und auch nicht so; es ist und ist zugleich nicht.

Wären unsere Begriffe, in denen wir die Natur auffassen, widerspruchslos, so würde man sich ohne weiteres dabei beruhigt haben. Die Frage: warum? wäre nicht aufgetaucht; eine Metaphysik wäre nicht entstanden. Aber das Fragen, die Verwunderung war nach Plato der Anfang der Philosophie. Die Aporien, die Verlegenheiten, wie sie Aristoteles nannte, treiben zur Forschung. Genauer analysiert ist in dem, was Verwunderung erregt, was uns in Verlegenheit setzt, was eine Antwort auf ein Warum fordert, ein Widerspruch und es ist ein grofser Fortschritt, das unbestimmte Gefühl der Verlegenheit soweit geklärt zu haben, dafs man darin die Glieder, die einander widersprechen, klar erkennt. Dies ist, noch ganz abgesehen von der Lösung, ein grofses Verdienst Herbarts, die Probleme und zwar sämtliche Probleme klar und deutlich aufgestellt zu haben.

Doch was ich meine wird vielleicht am deutlichsten, wenn angeführt wird, wie Helmholtz die Forschungsmethode beschreibt (in der Abhandlung über die Erhaltung der Kraft). »Der theoretische Teil der physikalischen Wissenschaft sucht die unbekannten Ursachen der Vorgänge aus ihren sichtbaren Wirkungen zu finden; er sucht dieselben zu begreifen nach dem Gesetze der Kausalität. Wir werden genötigt und berechtigt zu diesem Geschäfte durch den Grundsatz, dafs jede Veränderung in der Natur eine zureichende Ursache haben müsse. Die nächsten Ursachen, welche wir den Naturerscheinungen

Digitized by Google

unterlegen, können selbst veränderlich sein; im letztern Falle nötigt uns derselbe Grundsatz, nach andern Ursachen wiederum dieser Veränderungen zu suchen und so fort, bis wir zuletzt zu letzten Ursachen gekommen sind, welche nach einem unveränderlichen Gesetze wirken, welche folglich zu jeder Zeit unter denselben äufsern Verhältnissen dieselbe Wirkung hervorbringen. Das endliche Ziel der theoretischen Wissenschaft ist also, die letzten unveränderlichen Ursachen der Vorgänge in der Natur aufzufinden.«

Es soll hier noch abgesehen werden davon, dafs Helmholtz als das Letzte, auf welches alle Erscheinung müsse zurückgeführt werden, Kräfte und zwar die Kräfte der Abstofsung und Anziehung ansieht; aber es mag noch dies von ihm hinzugefügt werden: »Da wir nun die Kräfte nie an sich, sondern nur ihre Wirkungen wahrnehmen können, so müssen wir in jeder Erklärung von Naturerscheinungen das Gebiet der Sinnlichkeit verlassen und zu annehmbaren, nur durch Begriffe bestimmten Dingen übergehen. Nur so kann eine vollständige Begreiflichkeit der Natur herbeigeführt werden.«

Das Ziel ist also mit Herbarts Worten angegeben: Die Begreiflichkeit der Natur. Warum ist sie unbegreiflich? Weil sie Veränderungen zeigt. Diese nötigen, zwingen dazu, Ursachen zu suchen. Denn Veränderung ohne Ursache gedacht, ist ein Widerspruch. Die letzten Ursachen sind die, bei denen man sich beruhigen oder stehen bleiben kann und mufs, weil sie selbst unveränderlich sind und keinen Widerspruch mehr in sich bergen. Die letzten Ursachen sind nicht wahrnehmbar.

Diese Herbartschen Gedanken liegen ohne weiteres in den Worten von Helmholtz zu Tage. Heben wir jetzt zunächst den einen hervor: wann darf das Denken stille stehen? Antwort: wenn es bei etwas Unveränderlichem angelangt ist, und zwar mufs und kann sich das Denken hier beruhigen, weil das Unveränderliche, sich selbst gleich Bleibende keine Frage nach dem Warum nötig macht, und diese Frage verstummt, weil kein Widerspruch mehr vorhanden ist, der weiter treibt.

Freilich meinen viele besonders gründlich zu sein, wenn sie immer weiter fragen und hier vielleicht sagen: ihr setzt die Erde auf den Elefanten und den Elefanten auf die Schildkröte und diese? Wer so fragt, ist entweder noch nicht bis zum widerspruchsfreien Unveränderlichen gelangt, oder er weifs nicht was er will und sucht. Was die Forschung vorwärts treibt, ist der Widerspruch, der in der ursachlosen Veränderung liegt; was sie sucht, ist also das Widerspruchlose. Hat sie es gefunden, natürlich rechtmäfsig gefunden, dann hat sie ihr Werk vollendet. Hat man etwa als die letzten Ursachen die Atome

als einfache Elemente erkannt, so wäre es ein falscher Rationalismus zu fragen: woher die Atome? Sind die Atome erfafst als etwas insich Widerspruchsloses, Unveränderliches, die aber in ihrer Wechselwirkung fähig sind, die gegebene Mannigfaltigkeit und Veränderlichkeit der Natur zu erklären, so wäre es unwissenschaftlich, weiter die Frage nach dem Warum und Woher zu erheben, wo sie nicht mehr am Platze ist. So heifst es z. B. bei Ziehen[1]): Man könnte billigerweise fragen: wenn es wirklich notwendig ist, für die Empfindungen eine Ursache, nämlich äufsere Objekte anzunehmen, warum bleibt ihr nun bei dieser Ursache stehen? Weshalb verlangt ihr nicht für diese äufsern Objekte wiederum eine Ursache? Und wenn man Gott als diese weitere Ursache hinstellen wollte, warum nicht für Gott abermals eine Ursache? Warum sollte man diesem Kausalitätsprinzip plötzlich Halt gebieten? Warum setzt ihr nicht weiter die Schildkröte auf den Elefanten, auf die Lotosblume u. s. f. Gerade in der Wirklichkeit dieses Einhaltens verrät sich die Irrigkeit des ganzen Verfahrens.«

In diesen Worten zeigt sich, dafs man gar nicht weifs, warum und wonach man forscht. Es liegt darin, das Forschen nach Ursachen der Empfindungen ist überflüssig. Wenn ich also meine Empfindungen d. h. die Vorstellung der ganzen Welt hinnehme, ohne fragen zu dürfen, woher diese Vorstellungen? dann mufs ich alles Fragen und Forschen nach Ursachen überhaupt einstellen. Nicht nur überflüssig, nicht nur aussichtslos sei solches Forschen, sondern man soll zugleich das Widersinnige desselben erkennen, denn widersinnig ist es doch: den Elefanten auf die Schildkröte zu stellen und so ins Unendliche. »Ins Unendliche« das heifst: es giebt keine letzten Ursachen. Und das heifst: Meine Empfindungen sind ohne Ursachen in mir, es heifst nicht blofs: ohne erkennbare Ursachen. Es wird vielmehr die positive Behauptung aufgestellt: meine Empfindungen sind ohne Ursache. Eine Ursache dafür suchen, hiefse ins Unendliche gehn, d. h. die Ursachen leugnen. Sagen: ein Ereignis hat unendlich viele Ursachen, heifst: das Ereignis leugnen. Denn sind unendlich viele Ursachen nötig, damit das Ereignis eintrete, so sind die unendlich vielen Ursachen nie beisammen, wären sie je beisammen, so wären es nicht unendlich viele. Damit unendlich viele Ursachen zusammenwirken, müfste unendlich viele Zeit vergehen, ehe das Ereignis eintritt, d. h. es tritt nie ein. Nun sind mir aber meine Empfindungen gegeben, wenn sie also Ursachen haben, können sie nicht

[1]) Psychophysiologische Erkenntnistheorie 1898, S. 7.

Digitized by Google

unendlich viele Ursachen haben. Nach Ziehen geht aber die Frage nach Ursachen ins Unendliche. Folglich haben meine Empfindungen in mir keine Ursachen, denn andre als solche, die ins Unendliche gehn, erkennt Ziehen nicht an. Daraus folgt der völlige Solipsismus. Meine Empfindungen, also die Vorstellung, die Erkenntnis der ganzen Welt ist lediglich spontanes Geschehen in mir. Sollen nun die ursächlichen Beziehungen, wie die Vorstellungen in mir zusammenhängen, sollen die innern Ursachen einen Vorzug vor den äufsern haben? Ist es aussichtsvoller, nach innen Ursachen zu erforschen? Hiermit wird alle Forschung aufgehoben, denn alle Forschung ist ein Forschen nach Ursachen.

Woher kommt dieses Mifsgeschick? Weil man nicht erwogen hat: warum man nach Ursachen forscht. Es ist eben einzig und allein der Widerspruch, der uns zwingt, für das Geschehen oder die Veränderung nach Ursachen zu fragen, um so den Widerspruch zu lösen. Wer dies übersieht, wer das Kausalprinzip, wie dies Ziehen allerdings thut, für eine bloſse Angewöhnung hält, der kennt nicht das eigentlich Treibende darin. Würde er dies erkennen, so würde er nicht von willkürlichem Abbrechen des Fragens und Forschens sprechen, sondern wissen, wo die Frage am Platze ist, und wo nicht. Sie ist am Platze überall, wo es sich um ein Geschehen handelt, wie bei allen Erscheinungen der Natur und des Geistes. Die Frage nach dem Warum verstummt bei dem Sein. Es fragt sich eben, wie müssen die letzten Elemente, die Atome gedacht werden, damit sie widerspruchslos als etwas Seiendes, Nicht-Werdendes, Nicht-Erscheinendes gedacht werden?

Auch bei Du Bois Reymond (die sieben Welträtsel) findet sich eine falsche Frage nach dem Warum. »Unser Kausalitätsbedürfnis, sagt er, fühlt sich nur befriedigt, wenn wir uns vor unendlicher Zeit die Materie ruhend und gleichmäfsig im unendlichen Raum verteilt denken,« hier wird übersehen, dafs Bewegung wohl einer Ursache bedarf in dem uns gegebenen Weltzusammenhang. Hier ist allerdings alle Bewegung bedingt durch die Wechselwirkung zwischen den Atomen und den aus ihnen gebildeten Körpern. Nicht weniger ist aber auch das, was man innerhalb dieser Welt, als Ruhe bezeichnet, Folge einer kausalen Beziehung der Dinge. Man wird doch nicht annehmen, dafs ein durch irgend welche Ursache in Bewegung gesetztes Ding von selbst allmählich die Ruhe als seinen natürlichen Zustand herbeizuführen suche. Das verstiefse wider die Grundgesetze der Mechanik. In diesem Irrtum aber befindet man sich, wenn man sagt: Ruhe ist der natürliche Zustand der Dinge. Man denke sich

den Zusammenhang der Welt aufgelöst, oder die Atome vor der Bildung dieses Weltzusammenhangs, jedes Atom also unabhängig von allen andern, dann ist Ruhe gar nicht der natürliche Zustand derselben. Ruhe wäre nur ein besonderer Fall, in welchem die Geschwindigkeit gleich Null ist. Sonst aber fordert unter den angegebenen Umständen weder Bewegung noch Ruhe eine Ursache, denn Bewegung ist kein reales Prädikat der Dinge. Vielmehr ist als wahrscheinlich anzunehmen, dafs die Atome in den nach Richtung und Geschwindigkeit verschiedensten ursprünglichen Bewegungen begriffen sind, jedes natürlich in der ihm eignen Richtung und Geschwindigkeit gleichmäfsig und geradlinig sich bewegend. Ruhe ist hier ein möglicher aber ein wenig wahrscheinlicher ursprünglicher Zustand. Wird dieser Unterschied, den Herbart auf Grund des Beharrungsgesetzes macht, zwischen ursprünglicher und abgeleiteter Bewegung gemacht, dann fällt die Frage nach dem Warum der ersten Bewegung fort.[1])

Es war oben die Frage: wie müssen die letzten Elemente der Natur gedacht werden, wenn sich die Frage nach der Ursache nicht weiter erheben soll. Genügt es, mit der gewöhnlichen physikalischen Atomistik, welcher Helmholtz zu huldigen scheint, zu sagen: Es bestimmt sich die Aufgabe der physikalischen Naturwissenschaft dahin, die Naturerscheinungen zurückzuführen auf unveränderliche, anziehende und abstofsende Kräfte, deren Intensität von der Entfernung abhängt. Hier fragt nun Kleinpeter: wer fühlt sich befriedigt durch Zurückführung der Erscheinungen auf konstante Fernkräfte? Erscheint uns die Lösung dieser Aufgabe — gesetzt den Fall, sie wäre gelungen — wirklich als eine Erklärung der Natur? Gewifs wird ein Gefühl des Unbehagens, des Unbefriedigtseins in uns zurückbleiben.[2]) Es wäre darauf angekommen, dieses Gefühl zu verdeutlichen, begrifflich klar auseinanderzusetzen, worin dieses Unbehagen besteht. Dies liegt darin, wie Herbart und die Herbartianer namentlich C. S. Cornelius oft auseinandergesetzt haben, dafs der Begriff einer ursachlos in die Ferne wirkenden Kraft ein Widerspruch ist. Die Kräfte dürfen nicht ursachlos in den letzten Elementen angenommen werden, sondern so, dafs die an sich kraftlosen Wesen erst im Zusammen sich gegenseitig zu Kräften bestimmen.

Darf man denn aber die letzten Elemente beliebig so oder anders annehmen? Steht das in unserer Macht? Hierauf die vorläufige Antwort: die letzten Elemente der Natur müssen so gedacht werden,

[1]) Zeitschr. f. ex. Pil. XII, 15 ff.

[2]) Natorps Archiv f. system. Phil. V, 164.

Digitized by Google

dafs sie erstens widerspruchfrei sind und zweitens die Naturerscheinungen erklären. Doch darf man denn diese Begriffe so nach unserm Bedürfnis formen? Hier ist mit Herbart (V, 313) daran zu erinnern, dafs es sich dabei nicht um Wahrnehmungen handelt, denn über diese hat das Denken keine Gewalt; die Wahrnehmungen oder Empfindungen oder Anschauungen müssen stets genommen werden, wie sie uns gegeben sind, wir sind an sie unter allen Umständen gebunden. Anders die Begriffe, die wir uns über die Ursachen der Wahrnehmungen bilden. Diese Begriffe entstehen zwar im gemeinen Denken auch unwillkürlich, wie Substanz, Kraft, Ursache u. s. w., aber ein genaueres Denken kann sie umformen. Insofern hat Mach recht:[1]) diese Begriffe sind Denkmittel, die wir uns selbst zu unserem Gebrauche geschaffen haben. Wir können sie so definieren, wie es uns pafst ... die Definition eines Begriffs und, falls sie geläufig ist, schon der Name des Begriffs ist ein Impuls zu einer genau bestimmten, oft komplizierten, prüfenden, vergleichenden oder konstruierenden Thätigkeit. ... Mit Substantiven bezeichnen wir Dinge, die sich durch eine bestimmte Zeit hindurch konstant erhalten. Tritt nun aber an denselben eine Veränderung ein, so würde der von uns gebildete Substanzbegriff aufhören richtig zu sein; wir haben also die Wahl, ihn zu verwerfen oder, wenn wir ihn doch aufrecht erhalten wollen, einen neuen Begriff zu konstruieren, durch dessen Hinzutreten eine logische Erklärung der Veränderung ermöglicht wird... Oder Hertz: den Bildern, welche wir uns von der Natur machen, können wir als unsern eignen Schöpfungen Vorschriften machen. (a. a. O. V, 160.)

Die erste Frage hierbei ist: warum müssen diese Begriffe, die zweite wie müssen sie umgeformt werden?

Die erste Frage beantwortet Herbart: weil diese Begriffe in sich widersprechend sind. Dieser Nachweis fehlt fast immer bei denen, die sonst wohl auch fühlen, dafs hier Schwierigkeiten vorliegen. Auf die zweite Frage: wie müssen die natürlichen Erfahrungsbegriffe umgeformt werden, der Herbart seine ganze Metaphysik gewidmet hat, beantwortet Hertz so[2]): die Bilder müssen 1. logisch zulässig sein d. h. sie dürfen keinen Widerspruch gegen die Gesetze unseres Denkens in sich tragen, 2. müssen richtig sein d. h. ihre wesentlichen Beziehungen dürfen nicht den Beziehungen der äufseren Dinge widersprechen, 3. müssen die Bilder zweckmäfsig sein. . . . Um sich einen richtigen Begriff zu machen, mufs die Lösung dieses

[1]) Natorps Archiv V, 164.

[2]) Diese Zeitschrift 1898, S. 383.

Problems in der Weise angegriffen werden, dafs man solange künstliche Bilder der Materie konstruiert, bis endlich eins allen Anforderungen vollständig entspricht d. h. bis sich alle Eigenschaften der Materie aus demselben ableiten lassen und keine Erfahrung ihm widerspricht.«

Hier ist die Anforderung gestellt, dafs der Begriff der Erfahrung entspricht. die andere Forderung ist, dafs er logisch denkbar also widerspruchsfrei ist, und die weitere Forderung läfst sich mit den Worten von Helmholtz ausdrücken: dafs die gefundene Lösung des Problems »die einzig mögliche Zurückleitung sei, welche die Erscheinungen zulassen«. Denn sind mehrere Auffassungen gleich möglich, sind etwa mehrere Hypothesen in gleicher Weise fähig, die betreffenden Erscheinungen zu erklären und zwar widerspruchsfrei, dann hat man noch keine eindeutige, notwendige Erkenntnis gewonnen. In ähnlicher Weise heifst es bei Riemann (Ges. math. Wk. 489): Naturwissenschaft ist der Versuch, die Natur durch genaue Begriffe aufzufassen. Die Begriffe sollen genau sein, d. h. es soll möglich sein, nicht allein die Beschaffenheit des in ihnen Gedachten im allgemeinen zu erkennen, sondern auch seine Gröfsenverhältnisse mit möglichster Schärfe zu bestimmen. Indem man an dem Grundsatze, dafs die Natur sich immer getreu bleibt, festhält, dienen jene Begriffe und die daraus gebildeten Systeme dazu, die durch äufsere oder innere Wahrnehmung bedingte Erfahrung zu ergänzen. Im Vertrauen auf sie nehmen wir an, dafs etwas sei oder geschehe, oder gewesen oder geschehen sei, oder in Zukunft sein und geschehen werde, was wir nicht wirklich wahrgenommen haben, vielleicht auch gar nicht wahrnehmen können; im Vertrauen auf sie (jene Begriffe) überschreiten wir mithin die Grenze nicht allein der wirklichen, sondern auch die uns Menschen überhaupt mögliche Erfahrung. Auf jene Begriffssysteme gestützt erklären wir das Eintreffen bestimmter künftiger Erfahrungen für notwendig oder, wenn die Systeme dazu noch nicht vollständig genug ausgebildet sind, für mehr oder weniger wahrscheinlich. Tritt das so Erwartete wirklich ein, so wird das System dadurch bestätigt, im andern Falle mufs das System oder die Hypothese berichtigt oder ergänzt werden. Aber die Nichtbestätigung durch die Erfahrung ist es nicht allein, welche zur Ergänzung oder Umarbeitung eines Begriffssystems uns zwingt: es giebt dazu auch eine logische Notwendigkeit. Sind die einzelnen in das System aufgenommenen Begriffe in sich widersprechend; verlangt das System sie auf eine Weise in Beziehung zu setzen, welche zu Widersprüchen führt; zeigt sich endlich bei einer Vergleichung der Einzelsysteme, dafs sie nicht

Digitized by Google

in Übereinstimmung mit einander sich befinden: so können wir uns bei ihnen nicht beruhigen, eine innere Denknotwendigkeit treibt uns an, sie zu ergänzen oder umzugestalten. Die auf diese Weise bedingte Umgestaltung unserer Begriffe oder Begriffssysteme nennt Herbart die spekulative oder metaphysische Bearbeitung derselben ... Ein Vorgang ist erklärt, wenn angegeben ist, wie er durch Verflechtung einfacherer Vorgänge, deren Gesetze schon erfahrungs- und begriffsmäfsig festgestellt sind, zu stande kommt. Das kann aber nicht ohne Ende so fortgehn, zuletzt müssen wir zu den einfachsten Grundvorgängen gelangen, welche auf diesem Wege nicht weiter erklärt werden können. Sie begreifen heifst die innere Notwendigkeit erkennen, mit der sie zu stande kommen.[1]) Auch Wundt meint: die wissenschaftlichen Voraussetzungen über das Substrat, auf welches wir alle Erscheinungen zurückführen, sind so zu gestalten, dafs sie dem kausalen Zusammenhange der Erscheinungen genügen, d. h. wenn daraus die Erscheinungen widerspruchslos abgeleitet werden können; darum ist der Begriff der Materie so zu bestimmen, dafs aus denselben die Erscheinungen widerspruchslos abgeleitet werden können.[2]) Er erkennt also an nicht nur, dafs Widersprüche oder Schwierigkeiten in den Erfahrungsbegriffen vorhanden sind, sondern dafs wir auch das Bedürfnis haben, die »logische Tendenz«, wie er es nennt, diese Widersprüche zu lösen. »Infolge der logischen Tendenz, heifst es Logik I, 81, bringen wir an die äufsere und innere Erfahrung die Forderung, dafs alles, was Gegenstand unserer Erfahrung wird, in einem durchweg begrifflichen Zusammenhang sich befinde. Dieses Postulat von der Begreiflichkeit der Erfahrung bildet insofern einen unbestreitbaren Grundsatz unseres Erkennens, als das letztere überhaupt erst unter der Voraussetzung der Begreiflichkeit der Erkenntnisobjekte möglich ist... Wo die Mangelhaftigkeit der empirischen Auffassung unvermeidlich ist, da mufs die Ergänzung auf spekulativem Wege unternommen werden. Dieses aber ist nur möglich durch Nachweisung der Beziehungen, d. h. derjenigen Relationen, vermöge deren eins das andere notwendig voraussetzt und, was das Zeichen davon ist, eins ohne das andere nicht kann gedacht werden... Die schlimmste Metaphysik ist bekanntlich die, die man treibt, ohne es selber zu wissen; sie macht unfähig, empirische Thatsachen aufzufassen, ohne sie sofort mit den Produkten einer unreifen Metaphysik zu

[1]) Ballauff: Die Grundlehren der Psychologie und ihre Anwendung auf die Lehre von der Erkenntnis S. 230.

[2]) Vergl. über Wundts Erkenntnistheorie Ztschft. f. ex. Philos. XII, 56 u. 64.

vermengen.[1]) Ein Postulat, was die Psychologie so wenig, wie die naturwissenschaftliche Analyse von sich abweisen kann, ist dies: Wo die unmittelbar der Beobachtung gegebenen Elemente zur Erklärung einer komplexen Thatsache nicht ausreichen, da sieht sie sich genötigt, genau in dem Umfange, in welchem dies durch die Thatsachen selbst gefordert ist, hypothetische Voraussetzungen zu Hilfe zu nehmen. Das Kriterium für die Giltigkeit solcher Erklärungselemente kann aber hier wie anderwärts niemals ihre unmittelbare Aufzeigung in der Erfahrung sein, sondern immer nur in dem Nachweise bestehn, dafs dieselben sowohl miteinander wie mit den beobachteten Thatsachen übereinstimmen und sie den letztern nichts Überflüssiges hinzufügen.[2]) Ähnlich Lotze (Metaphysik S. 14). Wenn die Wissenschaft von der Erfahrung jede metaphysische Anlehnung verschmäht und auf die Erkenntnis des Wesens verzichtet, ist sie überall von ungeordneten Annahmen über eben jenes Wesen durchzogen und pflegt sich aus dem Stegreif für jede Einzelfrage die Beurteilungsgründe zu ergänzen, während sie zusammenhängende Überlegung gering schätzt.« Ebenso spricht Lotze (Mediz. Psych. 32) von einer Art Metaphysik, die fragmentarisch und naturalistisch überall da unerwartet und üppig hervorwuchert, wo man sich von aller Metaphysik befreit zu haben und auf dem Boden der Erfahrung und dem naturwissenschaftlichen zu stehen glaubt? Oder A. Lange, der als Gegner aller Metaphysik gilt (Gesch. des Materialismus 341): Die Materie ist und bleibt ein Gegenstand der Metaphysik, und wenn man glaubt, ihr zu entrinnen, so entrinnt man im Grunde nur den konsequenten, scharfen Bestimmungen der Philosophie, um sich der Metaphysik des gemeinen Mannes hinzugeben und Sätze anzunehmen, welche empirisch scheinen, weil sie aus frühern Jahrhunderten stammen und sich mit dem empirischen Denken der halbgebildeten Kreise verschmolzen haben.«

Man sieht, wie viele Denker, meist ohne es zu wissen, nicht allein ganz im Sinne von Herbart Metaphysik treiben, sondern sie auch ganz aus den gleichen Gründen für notwendig halten und fast mit Herbarts Worten definieren.

Was bis hierher vorgetragen ist, soll natürlich keinen der erwähnten Punkte erledigen, sondern soll nur andeuten, dafs die von den Forschern der Gegenwart angeschlagenen und hier mitgeteilten Gedanken über Naturerklärung den Gedankenbewegungen Herbarts nicht allein nicht fremd sind, sondern dafs sie gerade den eigent-

[1]) Wundt, Philos. Studien VI, S. 370.
[2]) Wundt, Philos. Studien. II, 1885, S. 300.

Digitized by Google

lichen Kern seiner Metaphysik betreffen und hier weiter und strenger fortgeführt sind, als bei den genannten Forschern.

Es soll dies ferner gezeigt werden an den heutigen Erwägungen über Vitalismus und Mechanismus. (Fortsetzung folgt)

Zur Frage der ethischen Wertschätzung

mit Bezugnahme auf die Schrift von Dr. Felix Krüger: Der Begriff des absolut Wertvollen als Grundbegriff der Moralphilosophie

Von

Peter Zillig in Würzburg

(Schluss)

Das dritte Bedenken betrifft das Wesen der ethischen Wertschätzung. Trifft die Erklärung der Wertung, wonach dieselbe ein konstanter Zusammenhang zwischen einem inhaltlich bestimmten Begehren und einem Komplex von Teilinhalten als regelmäfsiger Bedingung dieses Begehrens, den Kern der ethischen Wertschätzung? Die ethische Wertschätzung ist eine Gemütsaussage. Diese Gemütsaussage liegt im sittlichen Gefühl. Das sittliche Gefühl ist entweder ein solches des Wohlgefallens oder ein solches des Mifsfallens. Jenes entsteht bei der Gemütsbetrachtung des Guten, dieses dagegen bei der Gemütsbetrachtung des Schlechten. Die Gemütsbetrachtung des Guten vollzieht sich in der Schätzung desselben durch die Gemütsauffassung vom Guten, die der einzelne hegt; die Gemütsbetrachtung des Schlechten in der Schätzung desselben durch die Gemütsauffassung vom Schlechten, die der Mensch hat. Die Gemütsbetrachtung des Guten wie des Schlechten umfafst: bewufst sein des Wollens, welches die Eigenschaft gut oder schlecht an sich trägt; thätig werden des sittlichen Ich. Bewufst sein des Wollens, das wertgeschätzt wird, setzt wieder, wenn es das Wollen eines anderen ist, erleben desselben voraus; wie bewufst sein der Vorstellung (eines Dinges) erfahren des Inhaltes voraussetzt. Erleben des anderen Wollens beruht auf Umgang, Umgang auf Teilnahme.

Das sittliche Ich ist das Gewissen des Menschen. Damit das sittliche Ich in der Schätzung des Willens thätig werden kann, mufs der Mensch geistig gesund und richtig, sein Bewufstseinsverlauf ungehemmt und unbeeinflufst, sein Gemüt ruhig und klar sein. Bei sogenanntem psychischem Druck, bei seelischen Fehlern, bei Beherrschung des Innern durch Begehren, bei Bewegung und Trübung des Gemüts durch Aufwallung oder Leidenschaft regt sich kein Gewissen, oder wird dasselbe verdunkelt, zurückgedrängt.

Das Thätigwerden des sittlichen Ich ist Vergleichen des Willens,

der im Gemüte geschätzt wird, mit dem Inhalt des sittlichen Ich, und zwar mit demjenigen Bestandteile dieses Inhaltes, zu dem der Wille Beziehung hat. Das Vergleichen geschieht entweder in naiver, oder bewufster Weise; in naiver dann, wenn über den Gemütseindruck, der sich unmittelbar an das Bewufstsein des Willens knüpft, gar nicht weiter nachgedacht wird, so dafs man bei der Gemütsaussage über den sittlichen Wert oder Unwert des Willens, die als sittliches Gefühl erfahren wird, stehen bleibt; in bewufster hingegen dann, wenn man sich bei dem Innewerden des sittlichen Gefühls nicht beruhigt, sondern die Beschaffenheit des Willens noch eigens sich deutlich zu machen sucht, indem man das Verhältnis des Willens zur sittlichen Forderung ausdrücklich erwägt und so vom sittlichen Gefühl zum sittlichen Urteil fortschreitet. Diese Unterscheidung naiven und bewufsten Vergleichens im Bereich der sittlichen Wertschätzung des Willens erinnert an die nämliche Unterscheidung naiven und bewufsten Vergleichens im Gebiet der Gemütsbetrachtung des Schönen. Ob das Vergleichen des Willens mit dem Inhalt des sittlichen Ich in naiver oder bewufster Weise sich vollziehe, in jedem Falle ist es ein innerliches Ausmachen des Verhältnisses, in welchem der Wille zur sittlichen Forderung steht und führt zu dem Erleben der Billigung oder Mifsbilligung des Willens durch das sittliche Ich.

Die Wertschätzung des Willens unter dem Gesichtspunkt der sittlichen Vortrefflichkeit ist die absolute ethische Wertschätzung. Es giebt aber auch eine Wertschätzung des Willens unter dem Gesichtspunkt sittlicher Klugheit. Diese ist die relative ethische Wertschätzung. (Vergl. 1. Heft, S. 20.)

Die absolute ethische Wertschätzung richtet sich vor allem auf den Willensgedanken oder Willenszweck. Beim fremden Wollen entzieht sich derselbe der unmittelbaren inneren Erfahrung; niemandem kann man ins Herz sehen; er mufs darum dort aus der Willenshandlung erschlossen werden. Beim eigenen Wollen ist das Schätzen des Willensgedankens ein Moment in der Wahl vor der wirklichen Willensentscheidung. Auf der durch die sittliche Anerkennung gewonnenen Gewifsheit der Güte des Willenszwecks beruht die sittliche Begeisterung.

Weiterhin richtet sich die absolute ethische Wertschätzung noch auf die Willensausführung oder Willensthat. Es ist dies der Vorgang innerer Einkehr und Selbstprüfung nach geschehenem Wollen. Darauf beruht einerseits der Seelenfriede und die reine Seelenfreude, andererseits die Reue.

Die relative ethische Wertschätzung richtet sich auf den Willens-

plan und mit auf den Willensvollzug. Sie prüft die sittliche Angemessenheit und Richtigkeit des Willensplans wie der praktischen Ausführung des Willens.

Auch der Willensplan entzieht sich beim fremden Wollen der unmittelbaren inneren Erfahrung und mufs dort ebenfalls aus der Willenshandlung erst erschlossen werden. Beim eigenen Wollen ist das Schätzen des Willensplanes wieder ein Moment in der Wahl vor dem festen Willensentschlusse. Auf der Überzeugung von der Vortrefflichkeit und Richtigkeit des Willensplans beruht die Zuversicht des Handelns.

Beim raschen, unüberlegten Wollen, beim Wollen in der Gemütsbewegung findet vor der Willensthat weder eine Schätzung des Willenszweckes noch die Aufstellung und innere Begutachtung eines Willensplans statt. Um so stärker und quälender ist dann oft die nachhinkende Reue, welche mit der Besinnung auf das Geschehene und seiner Gemütswürdigung sich einstellt.

Die absolute ethische Wertschätzung des Willensgedankens ist Gemütsbefinden darüber, wieferne er der sittlichen Forderung angemessen ist oder widerstreitet.

Die absolute ethische Wertschätzung des Willensvollzugs ist Gemütsbefinden darüber, wieferne der letztere der sittlichen Forderung getreu blieb oder von ihr abwich.

Die relative ethische Schätzung des Willensplans ist Gemütsbefinden darüber, wieferne die gedachten Mittel und Wege zur Ausführung des Willenszweckes einerseits mit demselben überhaupt sittlich vereinbar, andererseits zum Erreichen desselben tauglich erscheinen, oder nicht.

Die relative ethische Wertschätzung des Willensvollzugs ist Gemütsbefinden darüber, wieferne derselbe hinsichtlich der wirklich gebrauchten Mittel und Wege sittlich tadelfrei und richtig war, oder sittlich verwerflich und verfehlt. Die absolute ethische Schätzung geht auf das sittlich unbedingt Wohlgefällige oder Mifsfällige im Willen, die relative dagegen auf das sittlich blofs bedingt Löbliche oder Nichtlöbliche beim Willen.

Beim Schätzen fremden Wollens stofsen wir bereits bei der zutreffenden Auffassung der äufseren Handlung auf Schwierigkeiten, wenn wir auf Berichte anderer darüber verwiesen sind; schwieriger, viel schwieriger noch sind Plan und Gedanke, wie der andere sie zu seinem Wollen in der Seele hatte, zutreffend zu erkennen. Wie leicht bleiben uns wesentliche Gesichtspunkte des Plans ganz verdeckt, wie leicht bleiben wir beim Gedanken darüber im Zweifel, ob es wirklich ein edler, lauterer Willensgedanke war, den der andere im Auge

hatte, oder ob nicht vielmehr selbstische Berechnung ihn erfüllte, der auch der Schein des Guten zu ihrem Vorteile dienen mufste! Darum ist die völlig zutreffende Wertschätzung fremden Willens schwer und sollte nur mit allem Ernst und aller Vorsicht bethätigt werden. Die Wertschätzung des eigenen Willens ist allein sicher in unsere Hand gegeben.

Die absolute Wertschätzung fremden Willens ist die ethische im weiteren Sinne; jene des eigenen Willens ist die ethische im engeren Sinne, oder die eigentlich moralische.

Die Wertschätzung des Willens, des fremden wie eigenen, nach den angegebenen Gesichtspunkten und Richtungen, setzt sittliche Reife voraus.

Der Wille wird dann ethisch wertgeschätzt, wenn er als Wille einer Person sich darstellt, die sich der Angemessenheit oder Nichtangemessenheit des Willens an die sittliche Forderung sowie der Selbständigkeit ihrer Entschliefsung für das Gute oder Schlechte bewufst ist. Er ist in dem Grade gut oder schlecht, in welchem der innere Wert oder Unwert des Willensgedankens seinen Beweggrund ausmacht. Je reiner er durch die sittliche Vortrefflichkeit des Zwecks bestimmt ist, desto edler ist er; je unvermischter, ausschliefsender er durch die sittliche Verwerflichkeit des Zwecks geleitet ist, desto böser, verdammlicher ist er.

Der Grund der Billigung oder Mifsbilligung des Willens in unserem Gemüte ist die Gemütsanerkennung, welche der Inhalt des Guten: Recht, Vergeltung, Wohlwollen, im Menschen gefunden hat. Dieser Inhalt des Guten besteht also aus jenen ethischen Willenverhältnissen, die dem Reichtum sittlichen Lebens zu Grunde liegen. Nur dort, wo die Gemütsanerkennung desselben in irgend welchem Mafse vorhanden ist, da ist die ethische Wertschätzung möglich; dort dagegen, wo diese Anerkennung fehlt, regt sich weder fremdem noch eigenem Wollen gegenüber Wohlgefallen oder Mifsfallen. Der sittliche Beifall wie die sittliche Entrüstung können sich nur in jenem Menschen einstellen, der in irgend welchem Mafse ein edles Gemüt hat, d. h. nur in einem solchen, der die unvergleichliche Vortrefflichkeit des Guten wie die Verwerflichkeit des Schlechten in Gefühlen erlebt und eben mit diesen Gefühlserlebnissen die Voraussetzung für die sittliche Wertschätzung gewonnen hat.

Die Bestimmung des Willens durch den Wert des Guten und durch nichts anderes — das ist die sittliche Freiheit. Die sittliche Vollkommenheit ist die Vollendung in der Verwirklichung des Guten. Die sittliche Freiheit ist das Mafs für den Anteil des Willens am

Digitized by Google

Guten. Denn nur so weit ist der Wille gut, als er das Gute um sein selbst willen ergreift und anstrebt. Darum ist die sittliche Freiheit der wahre Anfang aller Wertschätzung des Willens. Der Wille ist erst dann als irgendwie gut zu loben, wenn er in einem Grade sittlich frei ist. Ohne sittliche Freiheit kein guter Wille!

Das sittliche Wollen ist nicht denkbar ohne die Voraussetzung, dafs das Gute im Bewufstsein gegenwärtig ist und den Willen bewegt. Das sittliche Wollen beruht allemal auf sittlicher Einsicht, d. i. auf dem Bewufstsein des Wertes des Guten, wie derselbe im Gemüte erfahren wird. Das sittliche Wollen geht hervor aus der Anerkennung des Guten im Gemüte. Es setzt Selbstprüfung und Selbstbestimmung in dem Sinne voraus, dafs es das eigene Gewissen sein mufs, welches die Anerkennung des Guten bethätigt, und der von aufsen her gänzlich unbeeinflufste persönliche Wille, der das Gute in sich aufnimmt, weil es das Gute ist.

Wenn wir von allem Zufälligen beim sittlichen Wollen absehen, so ergiebt sich dieses: sittliches Wollen ist das Wollen aus Wertschätzung des Guten wegen seiner Würde.

Die wahrhaft sittliche Forderung ergeht nur aus der inneren Vortrefflichkeit des Guten, und der reine sittliche Wille unterwirft sich ihr blofs wegen dieser Vortrefflichkeit. In der ausschliefslichen Begründung der sittlichen Forderung durch die Vortrefflichkeit des Guten beruht ihre Autonomie. Und in der ausschliefslichen Bewegung des Willens durch den inneren Wert des Guten beruht die sittliche Freiheit oder Selbstherrlichkeit des guten Willens. Also die sittliche Forderung ist nicht Machtgebot und das sittliche Wollen nicht schlechthin Unterwürfigkeit. Die sittliche Forderung heischt nicht darum von dem Willen Befolgung, weil sie etwa von der »Autorität«, d. i. der Macht, kommt; und sie unterstützt ihre Zumutung an den menschlichen Willen, sich nach ihr zu richten, nicht etwa mit Androhungen oder Versprechen. Nicht der Eindruck von einem grofsen, überwältigenden Willen, gegen den der Wille des einzelnen nichts vermag, nicht Knechtssinn und Furcht, aber auch nicht Erwartung einer Belohnung treiben den wirklich guten Willen zum Gehorsam gegen die sittliche Forderung an, sondern einzig und allein die Billigung derselben aus Gemütsgefallen an ihrer Vortrefflichkeit.

Die moralische Verschiedenheit der Menschen besteht in dem abweichenden Mafse, in welchem sie die Antriebe aus der Selbstsucht, die dem lauteren guten Willen widerstreiten, überwinden. Die Selbstsucht wird angeregt durch das eigene »Fleisch« und »Blut«

und die umgebende »Welt«. Sie ist Begehren, das von innen oder aufsen veranlafst und auf Lust oder auch Vermeidung von Unlust gerichtet ist. Die Quelle zu Lust-Unlust = Streben ist dem Menschen in seiner Natur wie seiner irdischen Stellung mitgegeben. Daher ist das wahrhaft sittliche Wollen so schwer, und Sittlichkeit ein fortwährender Kampf gegen sich selbst und die »Welt«. Die sittliche Freiheit ist der Sieg in diesem Kampf. Jeden Augenblick bedroht, mufs sie immer von neuem wieder gewonnen werden. Die moralische Verschiedenheit der Menschen kann auch als das abweichende Mafs erklärt werden, in welchem einzelne die sittliche Freiheit erreichen.

Moralische Gleichheit der Menschen ist nicht anzutreffen, wenn darunter die Gleichheit in der Überwindung der Selbstsucht oder in der sittlichen Freiheit verstanden wird. Der Mensch ist von Anfang an Individuum; und gerade je weiter er sittlich gelangt, desto schärfer ausgeprägt wird seine persönliche Geltung. Hinter jedem sittlichen Charakter steht eine Lebensgeschichte, die sich in völlig gleicher Weise bei keinem andern Menschen mehr wiederholt, weil an dem Platze, den der erstere unter den übrigen Menschen und in der Welt einnimmt, nur er selbst steht und sich die nämlichen Beziehungen und Verhältnisse darum nirgends noch einmal finden. Moralische Gleichheit der Menschen kann nur Übereinstimmung derselben in dem Standpunkt ethischer Wertschätzung, d. i. in der Anerkennung des Guten um des Guten willen, bedeuten.

Wie kommt der Mensch zur ethischen Wertschätzung? Nur durch eine gute Erziehung im Elternhause, wie in der Schule, durch Umgang im Sinne Platos und durch Selbsterziehung. Von Kindheit auf mufs der Mensch in der Familie und heimatlichen Umgebung das Gute erleben und selber leben, er mufs es besonders im Beispiel von Vater und Mutter sich unverlöschbar einprägen und durch die Zucht edler Sitte zum Guten von frühe an sich gewöhnen. In der Schule sodann mufs er im Lehrer und der Schulgemeinschaft das Gute wieder vor Augen haben, das Vorbild einer sittlichen Persönlichkeit und das Wirken sittlichen Geistes erfahren und durch die gesamte Bildung den Samen guter Gesinnung empfangen.

Durch Religion und Geschichte, Kunst und Philosophie (bei höherer Bildung), ja selbst durch Wissenschaft und Arbeit mufs er, unmittelbar oder mittelbar, wie es ein jedes Bildungsfach und jede Bildungsrichtung eben vermag, sittlich gefördert werden. Religion und Geschichte müssen ihm Gelegenheit zum Anschauen und Beurteilen der menschlichen Lebensverhältnisse darbieten; die Kunst

mufs durch Betrachtung und Übung in der Darstellung des Schönen sein Gemüt reinigen und erheben und so für das Sittlich-Wohlgefällige empfänglich machen; die Philosophie — als Erziehungsmittel — ihn mit dem Ernste prüfenden Geistes erfüllen und vor allem zur Selbsterkenntnis anleiten; die Wissenschaft in ihm ein reiches, von reinem Wahrheitssinn durchdrungenes geistiges Streben entfachen und damit die psychische Grundlage für die freie Selbstbestimmung, welche der sittliche Charakter in Anspruch nimmt, bereiten; die Arbeit — als Erziehungsmittel — ihn endlich an der Hand der geschichtlich hervorgetretenen Hauptrichtungen nationaler Lebensversorgung mit der echten Berufsauffassung vertraut machen, welche darin besteht, dafs jeder im Berufe den Ruf zur sittlichen Lebensanwendung erkennt.

Der Umgang, die Freundschaft, deren er teilhaft wird, mufs von jener edlen Art sein, welche auf die Beseelung mit dem Guten gerichtet ist. Der Mensch, der mit ihm durch die Liebe verbunden ist, mufs die Gesinnung haben, ihn besser zu machen, d. h. die Wertschätzung des Vortrefflichen, welche er hegt, in ihm wieder zu erzeugen, zu erziehen und zu pflegen.

Seine Selbsterziehung mufs zuletzt alles, was Elternhaus, Heimat, Schule und Freundschaft in seinem Gemüte an Wertschätzung des Guten angelegt, geweckt und genährt haben, in eigene Verwaltung nehmen. Sie mufs die Gesichtspunkte der Beurteilung des Willens, welche Familie und heimatliche Umgebung auf ihn in der Zeit des ersten sittlichen Werdens übertragen haben, durch den Akt bewufster Anerkennung in die Gewissensüberzeugung überführen. Sie mufs weiter dahin streben, das durch die Bildung begründete Interesse für das Sittliche sowie alle übrigen durch die Bildung gepflegten Seiten des geistigen Lebens, welche jenes höchste Interesse begünstigen und unterstützen, immer mehr an Stärke, Reichtum und Einheitlichkeit zu steigern, zu einer kraftvollen, in sich ausgeglichenen ethischen Lebens- und Weltauffassung zu verknüpfen. Sie mufs sich zu edlem Wetteifer in alledem erheben, was den Freund wahrhaft verehrenswert macht. Sie mufs am Ende rastloses Arbeiten sein an sich selbst, Fortschreiten in der Selbsterkenntnis, im Überwinden der psychischen Hindernisse reiner Wertschätzung des Guten, insbesondere allen Regungen des Egoismus. —

Die Gewinnung der ethischen Wertschätzung ist also von vielen und keineswegs geringfügigen Bedingungen abhängig. In der Gegenwart, mit den oft so trostlosen Zuständen in der Familie, der gewöhnlichen Herrschaft des Erfolgstrebens in der Umgebung, der häufigen

Überwucherung der erziehlichen Rücksichten in der Schule durch ein wüstes äufseres Leistungsjagen, des wilden Konkurrenzkampfes nicht blofs auf wirtschaftlichem, sondern auch auf geistigem Gebiete, der Erstarrung und selbst Verirrung religiösen Lebens, dem rücksichtslosen Strebertum in Beruf und Amt, ist es besonders schwer, zur ethischen Wertschätzung zu gelangen, und ebenso schwer, unter dem Einflufs unsittlicher Lebensverhältnisse, unter dem Druck von aufsen die reine Wertschätzung des Guten zu bewahren und nicht in den breiten schmutzigen Strom des Materialismus des Lebens zu sinken und darin unterzugehen. Glücklich preise sich darum zumal heute der Mensch, dem Vater und Mutter als Vorbilder in der Kindheit vorgeleuchtet, der in der Zeit der Unmündigkeit den Pfad des Guten geführt worden, den ein guter heimatlicher Geist berührt, der einen edlen Erzieher und eine auf das menschliche Ideal gerichtete Schule gefunden, dem ein trefflicher Freund begegnet! Er hat in der Führung zur ethischen Wertschätzung das Beste empfangen, was ihm als Familien- und Heimaterbe und Bildungsgut gegeben werden kann.

In der Erklärung der Wertung als ein konstanter Zusammenhang zwischen einem inhaltlich bestimmten Begehren und einem Komplex von Teilinhalten als regelmäfsiger Bedingung dieses Begehrens fehlt die Beziehung auf das Wesen der ethischen Wertschätzung, wie sich dieses dem sittlichen Bewufstsein offenbart. Nach dem sittlichen Bewufstsein ist die ethische Wertschätzung ein Anerkennungsakt des Gemüts von der Art wie die ästhetische Wertschätzung. Wie bei dieser die allererste Bedingung jene Unbefangenheit ist, bei welcher der Mensch sich selber, aber auch den Künstler und die Welt vergifst und nur in dem Kunstwerk lebt; ebenso ist bei der ethischen Wertschätzung die erste Bedingung die, dafs der Mensch sich selber entfliehe, aber auch die Person, von welcher der Wille ausgeht, nicht ansehe, und sich von den herrschenden Strömungen im Dichten und Trachten der Menschen nicht leiten lasse, sondern ganz in dem Betrachten des Willens aufgehe. Wie ferner bei der reinen ästhetischen Wertschätzung nicht die Bedeutung des Kunstwerkes, etwa dessen philosophischer oder geschichtlicher oder religiöser oder volkstümlicher oder die Naturauffassung berührender Inhalt, und auch nicht sein Nutzen, sondern nur die Schönheit desselben in Frage steht, so bei der reinen ethischen Wertschätzung nicht der wechselnde Stoff, in dem der Wille sich verwirklicht, nicht das, was dem Willen blofs dient, wie dem Kunstwerk jener Inhalt, aber auch nicht der äufsere Erfolg, die blendende Leistung, sondern einzig die Vortrefflichkeit des Willens.

Digitized by Google

Wie dann bei der reinen ästhetischen Wertschätzung Anschauen und Gefühl, »Blick und Herz«, zusammentreffen, also, dafs dem Eindruck des Kunstwerkes auf den Menschen unmittelbar der »Reflex aus der begegnenden Brust« [1]) folgt; schliefst bei der reinen ethischen Wertschätzung an das Erleben des Willens unmittelbar sich die sittliche Empfindung an. Wie endlich der Wert, der durch die reine ästhetische Schätzung zu Bewufstsein kommt, immer sich gleich bleibt; »weder — wie schon Plato einsah — entsteht noch vergeht, weder wächst noch schwindet«; [2]) nicht von Bedingungen aufser ihm abhängt, nicht jetzt blofs gilt, und dann nicht, vielmehr unvergänglich dauert, nicht allein an dem einen Ort und blofs für einzelne der Menschen, sondern überall und allgemein Anerkennung heischet: so ist der Wert, der durch die reine ethische Schätzung erfahren wird, auch ewig beständig, unabhängig von allen aufser ihm liegenden Bedingungen, d. i. erhaben über die menschlichen Veränderlichkeiten im Laufe der Zeiten und Mannigfaltigkeiten in den verschiedenen Räumen der Erde.

Das Wesen der reinen ethischen Wertschätzung besteht zusammengefafst im folgenden: Es ist ein Anerkennungsakt des Gemüts, der sich nur in völliger Freiheit, d. i. bei gänzlicher Enthaltung des Menschen von irgend welcher Einmengung mit seinen Vorurteilen, Wünschen und Begehrungen vollzieht. Dieser Anerkennungsakt spielt sich lediglich zwischen dem Willen, der wertgeschätzt wird, und dem Gewissen ab. Es ist ein Anerkennungsakt darüber, in welchem Verhältnis der Wille zur sittlichen Forderung steht. Diese wird durch das Gewissen als Mafs an den Willen gelegt. Durch das Gewissen allein wird dessen Verhältnis zur sittlichen Forderung bewufst. Das sittliche Gefühl des Wohlgefallens oder Mifsfallens am Willen ist die Rückwirkung des Gewissens auf das Bewufstsein des Willensverhältnisses. Im sittlichen Gefühl liegt die Wertaussage über das Verhältnis des Einklangs wie des Widerstreits des Willens mit der sittlichen Forderung. Ohne Gewissen keine Wertschätzung! In diesem Sinn ist die Wertschätzung durchaus subjektiv bedingt. Aber der Wert des Willens wird nicht durch die Wertschätzung erst verliehen, sondern nur erfahren! Die reine ethische Wertschätzung ist kein konstanter Zusammenhang zwischen einem inhaltlich bestimmten Begehren und einem bestimmten psychischen Thatbestand, keine Disposition zu bestimmten Begehrungen, sondern ein unmittelbares Ge-

[1]) Goethe-Schillers Xenien.

[2]) Im Gastmahl — nach Schleiermachers Übersetzung — 29. Abschnitt.

mütserlebnis. Wie vielmal sie wirklich im Gemüte erfahren wird, genau so oftmal ist sie Thatsache im Bewufstsein. Von ihr zum sittlichen Wollen ist nach der sittlichen Erfahrung noch ein grofser Schritt. Es kann ein Mensch die sittliche Forderung, seiner Überzeugung vom Guten um jeden Preis zu folgen, als die höchste im Gewissen anerkennen — und doch noch weit davon entfernt sein, jener Forderung nachzufolgen. Eben hierin tritt es ganz deutlich ans Licht, dafs die reine ethische Wertschätzung ein Gemütsanerkennungsakt wie die ästhetische ist. Der sittliche Wille geht in seinen Wurzeln auf die reine ethische Wertschätzung allerdings zurück (vergl. dieses Heft S. 118). Aber zur Schule der Wertschätzung mufs die Schule der Zucht, die Schule des Lebens, kommen, damit aus der Gemütsverehrung des Guten das wirkliche Wollen des Guten, oder vollends der edle Charakter hervorgehe (vergl. d. Ausf. über Erhebung z. eth. Wertschätzung, oben S. 119 f.)

Die reine ethische Wertschätzung ist ein völlig neuer Anfang im Geistesleben. Von ihr gilt: »Der Wind bläst, wo er will, und du hörst sein Sausen, aber du weifst nicht, von wannen er kömmt, oder wohin er fährt. Also ist ein jeglicher, der aus dem Geist geboren ist.« (Joh. 3, 8.)

Man mufs bei ihr, als bei einem Letzten, nicht weiter Zurückführbaren, stehen bleiben. Wer sie wahrhaft erlebt, der fühlt sich dabei unter dem Banne einer unentfliehbaren Notwendigkeit. Es steht nicht bei dem Menschen, die Wertaussage zu drehen und zu wenden, wie es ihm gefalle. Je nach dem Verhältnis des Willens zur sittlichen Forderung stellt sich entweder dessen Billigung oder Mifsbilligung im Gemüte mit unbedingter Sicherheit ein. Selbst einem Saulus ist es schwer, wider den Stachel auszuschlagen. Die Wertaussage erwartet auch nicht erst von irgend welcher Seite her eine Bestätigung oder Rechtfertigung; sie ist in sich selbst schlechthin fest begründet und völlig gewifs. Man kann ihr auch nicht durch irgend welche aufser ihr gelegene Nachweisungen etwas geben oder nehmen. So ist es, wie es im sittlichen Gefühl zu Bewufstsein kommt, und dabei bleibt es, so lange das nämliche Willensverhältnis wertgeschätzt wird. Darum stimmen in ihr auch die Menschen der abweichendsten Zeiten und entferntesten Erdenräume, trotz aller übrigen Verschiedenheit, wenn sie nur wirklich zu ihr sich erhoben, zusammen.

Das unterscheidet auch die Wertaussage so sehr von der Erkenntnisaussage, dafs ihr unmittelbar Gewifsheit innewohnt. Bei der Erkenntnisaussage fragen wir nach der Bestätigung, wie bald wir nur von der Stufe naiven, kindlichen Dahinnehmens zur Stufe wissenschaftlichen Denkens gekommen sind. Wir fordern die Gründe für

Digitized by Google

die Wahrheit der Erkenntnisaussage. Wir verfolgen die letzteren bis zu diesen Gründen zurück. Und erst dann, wenn uns diese Gründe von der Wahrheit der Erkenntnisaussage überzeugen, empfängt die Erkenntnisaussage für unser Bewufstsein auch den Stempel der Gewifsheit. Die Wahrheit der Erkenntnisaussage ist der Kritik unterstellt. In Bezug auf sie mufs stets die Möglichkeit einer Berichtigung zugestanden werden. Neue Thatsachen, oder auch nur eine neue Verknüpfung der Thatsachen können dahin führen, dafs das, was vielleicht durch Jahrhunderte bei der Erkenntnisaussage als giltig anerkannt wurde, sich als Irrtum darstellt. Man darf hier nur an die wechselnden Auffassungen des Verhältnisses zwischen Erde und Sonne erinnern. Von der Erkenntnisaussage trifft das uralte Wort zu: Irren ist menschlich. Auch diese Thatsache hat sich Historikern lange aufgedrängt, und diese waren deshalb geneigt, den ganzen Fortschritt der Menschheit in das Gebiet des Wissens zu verlegen. Die unerschütterliche Selbstgewifsheit der Wertaussage ist der Fels, an dem alle materialistische Auffassung des Menschenwesens notwendig scheitert. In der tiefen Wesensverschiedenheit zwischen der Wert- und Erkenntnisaussage und der grofsen Abweichung ihrer Bedingungen von einander liegt der Grund für die Thatsache des Lebens, dafs es arme Fischer und verschriene Zöllner sind, Leute ohne alle sogenannte Bildung, d. i. ohne Wissen und Gelehrsamkeit, ohne Ansehen und Macht unter den Menschen, welche die Herrlichkeit des Guten verstehen, während die Weisen und Gewaltigen, d. i. diejenigen, welche die Bildung der Zeit in sich aufgenommen und die Gesellschaft beherrschen, jene Herrlichkeit als Thorheit verachten.

Nicht das Wertschätzen ist übrigens das sittlich Wertvolle, oder erzeugt den unbedingten ethischen Wert, sondern der gute Wille ist das sittlich Wertvolle, (vergl. I. Heft, S. 19) und den unbedingten Wert verleiht das Verhältnis der Übereinstimmung des guten Willens mit der sittlichen Forderung in sittlicher Freiheit (vergl. dieses Heft S. 118).

Ethische Wertschätzung und ethisches Urteil verhalten sich nicht zu einander wie Objekt und Aussage, sondern das ethische Urteil ist lediglich die Form der Wertschätzung auf der höheren Stufe sittlicher Bildung (vergl. oben S. 115). Das Objekt des ethischen Urteils ist kein anderes wie das Objekt der naiven ethischen Wertschätzung, die mit dem Innewerden des sittlichen Gefühls zusammenfällt, nämlich der einzelne Wille in seinem Verhältnis zur sittlichen Forderung, nicht die psychische Fähigkeit oder Funktion des Wertens. Die letztere kann, selbst psychologisch angesehen, nicht Objekt des ethischen Urteils sein; weil damit eine blofse Möglichkeit zu wollen bezeichnet

ist: Objekt des ethischen Urteils ist nur ein wirklicher Wille. Wertträger ist auch ursprünglich nicht die Person, sondern wie betont der einzelne Wille, der allerdings Wille der Person, d. i. in bewufster Selbständigkeit gefafster Wille, sein mufs (vergl. oben S. 117). Aber der Gesamtwert der Person ist erst das Ergebnis aus den Werten ihrer einzelnen wirklichen Wollungen. Die Norm der ethischen Wertschätzung ist nicht das Wesen des Wertens selbst, das relativ konstante Begehren, ist überhaupt nichts Subjektives, sondern die sittliche Forderung (vergl. oben S. 122).

Aber was ist die sittliche Forderung? Nach dem sittlichen Bewufstsein nicht etwa das, was im Leben so oft von aufsen her als Gebot einer »Autorität« an den Menschen mit der Zumutung unbedingter Unterwerfung herantritt, nicht das, was in Sitten, Gebräuchen, Gesetzen einfach Unterordnung des einzelnen verlangt, sondern einzig und allein das ethische Vorbild des Willens, das im Gewissen Aufnahme gefunden hat. Dieses Vorbild richtet lediglich durch seine Vortrefflichkeit die Aufforderung an den Willen, ihm nachzustreben; und in welchem Mafse er dieser Aufforderung in Reinheit des Beweggrundes, d. i. in sittlicher Freiheit, nachkommt, in eben diesem Mafse ist er gut. Inwieweit er also dem Vorbild des Rechts sittlich frei nachstrebt, ist er rechtlich; inwieweit er dem Vorbild der Vergeltung sittlich frei nachstrebt, ist er billig; und inwieweit er dem Vorbild des Wohlwollens sittlich frei nachstrebt, ist er gütig (vergl. oben S. 117 f.). Was von den »Autoritäten« an Geboten ausgeht, ist selbst der Wertschätzung mit dem Mafsstabe der Vorbilder des Guten unterworfen, desgleichen alle Forderungen an den einzelnen in den Sitten, Bräuchen, Gesetzen. Alles dieses ist ethisch genau so viel wert, als viel es den Vorbildern des Guten entspricht (vergl. oben S. 118).

Nur das Willensvorbild macht das ethische Messen des Willens möglich. Wer das Willensvorbild nicht irgendwie erlebt und seine Vortrefflichkeit im Gemüt nicht irgendwie anerkannt hat, wer dem Wollen, das er wertschätzen soll, nicht in irgend welchem Grade »teilnehmend« gegenüber steht, der kann es schlechterdings nicht ethisch wertschätzen. Wer etwa noch auf der Stufe der Wilden steht, dafs die Macht das Recht gebe, oder die Rache, die Wiedervergeltung, Pflicht und keine Sünde, oder dafs der Vorteil die Welt regiere und jeder sich selbst der Nächste sei, der kann den guten Willen, der ums Recht kämpft, der Herbeiführung des angemessenen Ausgleiches im Leben dient, dem Besten des andern in Liebe sich hingiebt, nicht würdigen, sondern mufs in dem einen Auflehnung, im andern Ungehörigkeit, im dritten Narrheit erblicken (vergl. oben S. 117).

Digitized by Google

In der Schrift ist Werten in dem Sinne genommen, in welchem das Volk Werten versteht: etwas Wert geben. Der Wert ist die Bedeutung des Gewerteten für das Gefühl. Von der Erwartung relativer Luststeigerung geht wahrscheinlich das anfängliche Streben aus; das Werten ist auch fernerhin davon abhängig, dafs beim Streben nicht ausreichende Unlusterfahrungen gemacht werden; in der Befriedigung des Strebens liegt doch die letzte Ursache des Wertens.

Wertschätzen im ethischen Sinn ist aber nicht Wertbeilegen, sondern Wertanerkennen. Der sittliche Wert ist nicht die Bedeutung des Gewerteten für das Gefühl, sondern die Willensangemessenheit an die sittliche Forderung wegen deren Vortrefflichkeit. Die Bedeutung des Willensverhältnisses für das Gefühl beruht selber völlig auf diesem Werte: nicht die Empfindung des Wohlgefallens am guten Willen macht denselben erst gut; sondern umgekehrt seine innere Vortrefflichkeit ruft allein jene Empfindung hervor. Aber wir würden doch ohne das sittliche Gefühl nie zum Bewufstsein des Wertes des Guten gelangen? Allerdings, nicht! Aber darum ist der Wert des Guten doch nicht abzuleiten aus diesem Gefühl. Er ist vor und gänzlich unabhängig von dem sittlichen Gefühl. Er liegt, wie immer wieder hervorgehoben werden mufs, nur im sittlichen Willensverhältnis. Ohne ein solches käme es gar niemals zu jenem Gefühl des Wohlgefallens am Guten. Die Wertschätzung als Gemütsakt ist allerdings die Voraussetzung dafür, dafs unserem Bewufstsein der Wert des Guten aufgehe; und in dieser Auffassung ist es wahr, dafs es das Gute, unabhängig von einem Bewufstsein, das es erfährt, nicht giebt. Aber damit der Akt der Wertschätzung überhaupt zu stande kommen kann, mufs unbedingt dazu der gute Wille, d. i. das ethische Willensverhältnis, vorausgesetzt werden. Ohne diese Voraussetzung ist jener Akt psychisch gegenstandslos und darum unmöglich vollziehbar.

Wenn nun aber schon der Wert des guten Willens oder des Guten nicht im geringsten von dem Wohlgefallen, das sich unmittelbar an den guten Willen knüpft, abhängt; so ist er erst recht nicht durch die innere Befriedigung bestimmt, welche das gelingende gute Streben auch natürlich mit sich bringt. Der gute Wille bewahrt seinen unvergleichlichen Wert, welches immer sein Ausgang sei. Das Kreuz raubt ihm nichts von seiner Krone. Im Gegenteile, in Leiden und Trübsal, in Not und Verfolgung bewährt er die Erhabenheit seines Wertes über alle Ergebnisse, zu welchen er führen mag. Sein Wert ruht allein und ausschliefslich in ihm selbst. In der reinen ethischen Wertschätzung wird das Gute blofs um sein selbst willen gelobt, nicht etwa deswegen, weil das gelingende edle Wollen mit wahrer Freude erfüllt.

Gleichwie der echte Dichter und Künstler das Schöne nicht erst dann als das Schöne gelten läfst, wenn ihm dessen Darstellung glückte, und nicht aus dem Grunde, weil ihm aus der gelungenen Darstellung Befriedigung entquoll; sondern es schon vor allem auf seine Verwirklichung gerichteten Streben anerkennt, wenn es ihm im Augenblick der dichterischen oder künstlerischen Konzeption im blofsen geistigen Bild aufgeht, und nur darum, weil es ihm als das Schöne erscheint: so läfst der sittliche Mensch das Gute nicht erst infolge der Befriedigung bei erlebtem Gelingen sittlichen Strebens gelten, sondern er anerkennt es vor allem auf die Verwirklichung desselben gehenden Streben, wenn es ihm das Gewissen im Wahlvorgang als Willenszweck verhält, und einzig deshalb, weil es ihm als das Gute sich darstellt (vergl. oben S. 117). Und wie gerade der Drang zu echtem dichterischen und künstlerischen Schaffen aus der reinen Anerkennung des Schönen erst entspringt, und wie es gerade diese Liebe zum Schönen ist, welche den berufenen Dichter und Künstler bei dem dichterischen oder künstlerischen Streben alle Bemühungen willig auf sich nehmen läfst und ihn bei seinem »Erdenwallen« auch dann stützt und trägt, wenn das dichterische oder künstlerische Streben mifskannt wird und nicht zum »Brote« führt; so geht der Antrieb zu sittlichem Streben gerade erst aus der reinen Anerkennung des Guten im Gemüt hervor, und ist es gerade diese reine Anerkennung des Guten, welche den sittlich Strebenden auf dem so oft steinigen und dornenreichen Wege zur Tugend innerlich aufrichtet und mutvoll erhält.

So ist es bei der ethischen Wertschätzung eigenen Wollens. Und nicht anders ist es bei jener fremden Wollens. Auch da ist es nicht etwa erst die Wahrnehmung der Befriedigung, die einem anderen aus dem Gelingen seines Strebens zu teil geworden, welche uns zu sittlichem Beifall über sein Streben bewegt, sondern es ist einzig der Kern seines Strebens selbst, seine Gesinnung, seine Hingabe an das Gute aus lauterer Anerkennung der Vortrefflichkeit desselben, der wir unser Wohlgefallen unwillkürlich entgegen bringen.

An der erreichten Stelle wird besonders deutlich eingesehen, dafs die sittliche Wertschätzung zwar als innerer Vorgang nicht ohne innere Bedingungen sich vollziehen kann (vergl. oben S. 114 f. u. S. 122), aber als Wertanerkennung durchaus unabhängig von dem Gemütszustand des Menschen ist. Weil sie als Wertanerkennung lediglich auf dem Verhältnis des Willens zur sittlichen Forderung beruht, irrt sie nicht und beansprucht ihre Aussage unbedingtes Vertrauen. Ihre Merkmale: der inneren Notwendigkeit, Selbstgewifsheit, der Ein-

Digitized by Google

stimmigkeit und Unveränderlichkeit verleihen ihr die Allgemeingiltigkeit schlechthin. Das menschliche Wissen ist mangelhaft und wechselt seinen Inhalt; die sittliche Wertschätzung ist allein nicht einmal: Ja! und dann wieder: Nein! sondern stets: Ja!

In der Evidenz der sittlichen Wertanerkennung liegt die Ursache der sittlichen Gebundenheit des Willens, der inneren Nötigung des Willens zur Unterwerfung unter die sittliche Forderung.

Wer den Standpunkt ethischer Wertschätzung sich errungen hat, der ist durch den »neuen gewissen Geist«, der nun in ihm wohnet, dazu angehalten, seine bisherigen Lebensansichten sowie seine Lebensgestaltung mit diesem Geiste auszugleichen und sich so zur sittlichen Persönlichkeit durchzubilden. Die Einheit der sittlichen Persönlichkeit ist demnach kein Eingebinde, welches dem Menschen in der Wiege für das Leben geschenkt wird, sondern das Ergebnis der sittlichen Selbstbildung. Darum ist sie eine nicht allzu häufige Erscheinung unter den Menschen.

Die moderne Unterscheidung zwischen Eigen- und Wirkungswert, zwischen Wertobjekten, deren Wert nicht direkt von einem darüber hinausliegenden Werte abhängt, und Wertobjekten, die als Mittel einem oder mehreren anderen Werten dienen, und die sowohl von den Eigen- wie den Wirkungswerten behauptete Möglichkeit der Veränderung, welcher zufolge Eigenwerte wertlos, Wirkungswerte zu Eigenwerten sollen werden können, berühren die ethische Wertanerkennung nicht im geringsten. Weil der sittliche Wert einzig auf der Vortrefflichkeit des Willens beruht, ist er ein unbedingt unabhängiger Wert, dem der Mensch mit seinen wechselnden Gefühlen von Lust-Unlust, Befriedigung-Nichtbefriedigung und mit seinen von diesen wechselnden Gefühlen beherrschten Begehrungen nichts anhaben kann. Es ist beim sittlichen Werte geradezu ausgeschlossen, dafs er heute gesucht werde, morgen im Kurse sinke, wie dies bei den Werten der Fall sein soll, welche die moderne Wertlehre im Auge hat. Ebenso ist das Gegenteil hiervon bei ihm einfach unmöglich, dafs ein nur als Mittel für das Gute Wertvolles sich je zum freien Werte des Guten erhebe, in sich selber Würde gewinne. Das Gute ist das Gute und bleibt es, wie auch das menschliche Begehren wanke und umtreibe. Und das Nützliche ist und bleibt das Nützliche, welches Ansehen es auch in der Welt erlange.

Das Wesen der ethischen Wertschätzung wird zuletzt durch die »Versuchung« und den Widerstreit im Gewissen nachdrücklich bestätigt. In der »Versuchung« erfährt es der Mensch, dafs er von Lust-Unlust und von sittlichem Wohlgefallen zugleich bewegt wird.

Er macht etwas in sich aus, was dem verwandt ist, das Faust erlebte und in dem Bekenntnis offenbarte:

»Zwei Seelen wohnen ach, in meiner Brust,
Die eine will sich von der andern trennen;
Die eine hält in derber Liebeslust,
Sich an die Welt mit klammernden Organen,
Die andre hebt gewaltsam sich vom Dust
Zu den Gefilden hoher Ahnen.«

Nicht bloſs Sinnlichkeit, auch Zuneigung, Mitleid oder Angst, Bangen, Furcht, oder Sorge, anerzogene Unterwürfigkeit können den Menschen in die innere Not der Versuchung bringen. Gerade nun in dieser inneren Not wird er dessen erst so tief inne, daſs er dem Guten, z. B. der Wahrheit, der Dankbarkeit, der Liebe, der Treue, die Anerkennung trotz allem, was in der Versuchung ihn davon abführen möchte, nicht verweigern kann. Ja, eben die Macht des Guten über sein Gemüt, d. i. die im sittlichen Gefühl seinem Bewuſstsein sich unwillkürlich und schlechthin unabweisbar aufdrängende Schätzung der Vortrefflichkeit des Guten, ist es, wegen deren er in der Versuchung Unruhe, Beklommenheit, Betrübnis, Angst, Schwanken und Zweifel erleben muſs, Abscheu und Widerwille, z. B. gegen die Lüge, den Undank, die Selbstsucht, den Verrat in seiner Seele sich erhebt und der Kampf gegen das Verwerfliche überhaupt von ihm aufgenommen wird. Dies ist in der Iphigenie von Goethe in ergreifender Wahrheit zur Darstellung gebracht.

Beim Widerstreit im Gewissen soll der Mensch mehreren sittlichen Forderungen zur gleichen Zeit folgen, während er doch nur eine wirklich erfüllen kann. Da soll er etwa festhalten an seiner Überzeugung vom Guten und zugleich der Liebe gegen Frau und Kinder nicht vergessen, oder für sein Vaterland eintreten und doch nicht gegen den Frieden verstoſsen, oder der billigen Austeilung des Wohles unter seinen Mitmenschen seine Unterstützung leihen und dabei das Recht nicht verletzen, oder er soll Treue um Treue geben und dabei ältere ehrwürdige Verpflichtungen nicht brechen. In solcher Gewissenslage macht es der Mensch, oft unter dem tiefsten Seelenweh, aus, daſs er in der Anerkennung des Guten unbedingt »gefangen« ist für das Gute. Weil er der sittlichen Forderung gegenüber im Gemüte in jedem Falle Ja sagen muſs, fühlt er sich in einen schweren Widerstreit im Gewissen selbst verwickelt, wird es ihm so hart, sich zu entscheiden und zum Wollen zu gelangen. Es sind dies die bittersten Erlebnisse im edlen Gemüte, welche aber gerade durch den Kummer und das Leid, wovon sie begleitet sind, Zeugnis geben für die ethische Wertschätzung, dahin, daſs die sittliche Forderung, das

ethische Vorbild des Willens, welches das Gewissen zur Befolgung vorhält (vergl. oben S. 125), und nichts anderes, der Ausgang der ethischen Wertschätzung und zugleich der Grund ihrer unbedingten Giltigkeit ist. Gerade im Gewissenswiderstreit wird diese unbedingte Giltigkeit am stärksten erfahren. Denn als so fest bindend wird da die sittliche Wertanerkennung empfunden, als so unbedingt gewifs erlebt, dafs das Gemüt, wenn es keinen Ausweg aus dem Gewissenswiderstreit finden kann, eher unter der Wucht der sittlichen Forderung zusammenbricht, als davon losläfst. Dies ist dann das Tragische, dem wir im Leben der sittlichen Charaktere öfters begegnen, die zwar erschütternde aber doch mächtigste Bestätigung der Wahrheit, dafs es allein die innere Vortrefflichkeit des Guten ist, die der Mensch als das schlechthin Wertvolle im Gemüte anerkennen mufs.

Das vierte Bedenken betrifft, wie zu erinnern ist, Ausgang und Weg der Untersuchung. Mufs die Psychologie des (ethischen) Wertes — und um diese kann es sich bei der Frage nach dem (ethisch) absolut Wertvollen allein handeln — von den Wertungen, d. i. konstanten Begehrungen, genauer von den konstanten Zusammenhängen zwischen inhaltlich bestimmtem Begehren und Komplexen von Teilinhalten als regelmäfsigen Bedingungen solchen Begehrens, oder mit anderen Worten von den Dispositionen zu bestimmten Begehrungen — als den ursprünglichsten und einfachsten Wertthatsachen — ausgehen? Mufs man von vornherein den Weg der psychologischen Analyse einschlagen, damit die rein wissenschaftliche Weise in der Behandlung des moralischen Grundproblems — d. i. nach der Schrift des Problems von dem unbedingt giltigen Prinzip der moralischen Beurteilung von Persönlichkeiten (der Gesinnung nach) — erreicht werde? Ist dieser Weg wirklich der allein (wissenschaftlich) gangbare? Ist eine wissenschaftliche Ethik nur auf ihm zu gewinnen? Hat ihn die Schrift folgestrenge stets festgehalten?

Die Rechtfertigung des dritten Bedenkens schlofs bereits die des gegenwärtigen mit ein. Indes sollen doch im nachfolgenden zu dem jetzigen Bedenken noch einige besondere Bemerkungen vorgebracht werden. Es sei dabei erlaubt, zuerst darauf einzugehen: ob die wissenschaftliche Ethik von vornherein den Weg der psychologischen Analyse einschlagen müsse, wenn sie eben zur Wissenschaft sich erheben wolle. Es ist auf diesen Fragepunkt mit Ja und Nein zu antworten. Mit Ja, wenn die psychologische Analyse dahin aufgefafst wird, dafs damit der Ausgang der ethischen Untersuchung von den Thatsachen des sittlichen Bewufstseins gemeint ist. Von einem anderen

Ausgang aus ist eine wissenschaftliche, d. i. eine Ethik, die auf die sittliche Wahrheit gegründet ist, wirklich nicht erreichbar. Mit Nein ist dagegen auf den Fragepunkt zu antworten, wenn die psychologische Analyse innerhalb der Ethik noch weiterhin so verstanden und geübt wird, dafs die Thatsachen des sittlichen Bewufstseins gar nicht anders wie überhaupt psychologische Thatsachen angesehen und bearbeitet, d. h., dafs sie lediglich auf ihren psychologischen Charakter hin betrachtet und auf ihre psychologischen Zusammenhänge hin erforscht werden. Man mufs noch weiter gehen und sagen, dafs dann auf solchem Wege eine wissenschaftliche Ethik, ein ethisches Begriffssystem, gänzlich verfehlt wird. Die Ethik kann nicht als eine Abzweigung oder auch nur Anwendung der Psychologie genommen und behandelt werden. Die Thatsachen des sittlichen Bewufstseins sind ganz eigentümlicher Art und erfordern auch eine ihrer Art angemessene wissenschaftliche Betrachtungsweise. Es sind ethische Thatsachen, und diese verlangen auch bei ihrer Untersuchung innerhalb der Ethik die ethische Betrachtungsweise. Sie sind allerdings nicht aufserhalb des Bewufstseins und müssen deshalb zuerst im Bewufstsein erfahren und festgestellt werden. Aber schon hierzu gehört nicht etwa vor allem tüchtige Schulung in der Psychologie sondern ethische Bildung. (Vergl. oben S. 117—119 f.) Sind sie erlebt und festgestellt, so müssen sie in der Ethik zunächst einfach klar gemacht, d. h. in ihrem Werte gekennzeichnet werden. Sodann ist die Wertaussage auf ihren ethischen Grund zurückzuführen. Zuletzt mufs von dem ethischen Grund der Wertaussage aus ein Ganzes von den ethischen Begriffen aufgebaut werden. Wie bald die Ethik sich darauf einliefse, den vermeintlichen psychologischen Wurzeln der Thatsachen des sittlichen Bewufstseins nachzugraben, oder auch nur darauf, diese Thatsachen vom Standpunkt der Psychologie aus, d. i. lediglich als psychische, anzusehen, würde sie ihren Namen mit Unrecht führen, da sie dann in Wahrheit nichts anders wäre als Psychologie.

Die Thatsachen des sittlichen Bewufstseins sind die Thatsachen der reinen ethischen Wertschätzung von gut und böse, die Thatsachen des Gewissens. Diese mufs die Ethik einfach zuförderst anerkennen und in ihren Merkmalen bestimmen. Von ihnen aus mufs sie weiterhin die sittlichen Grundverhältnisse aufsuchen: dann mufs sie das System der Wertschätzung gestalten. Damit hat die Ethik als Wissenschaft *ihre* Aufgabe erfüllt. Das etwa noch Übrige, der Versuch psychologischer Erklärung der Thatsachen des sittlichen Bewufstseins, oder auch die Darlegung der geschichtlichen Entwicklung in der Auf-

fassung von gut und böse, gehört der Psychologie oder Kulturgeschichte, nicht der Ethik, zu.

Nur vom Gewissen aus und unter immerwährender Leitung desselben ist eine wissenschaftliche Ethik erreichbar. Wenn die wissenschaftliche Bearbeitung der Ethik ihren Standpunkt aufserhalb des Gewissens, auf dem Boden der Psychologie, wählt und sich lieber der Führung durch eine Erkenntnistheorie als durch das Gewissen anvertraut, so verzichtet sie damit von vorneherein auf ethischen Wert und ethische Erkenntnis. Denn die ethische Erkenntnis kann auf keinem andern Weg erreicht werden als dem der wertschätzenden Betrachtung, der ethischen Beurteilung der Willensverhältnisse. Es ist einmal für die Schaffung einer wissenschaftlichen Ethik nicht ausreichend, dafs die allgemeinen Voraussetzungen für wissenschaftliches Arbeiten, Begabung, Übung im Denken, Vertrautsein mit dem formalen Verfahren in der Wissenschaft, gegeben seien. Die hervorragendste Geisteskraft, Scharfsinn, logische Schulung können vereinigt sein, wenn aber der Mensch dabei auf dem Standpunkt blofser Glückswertung und blofsen Glücksstrebens steht, wenn er für sich selbst nicht zur unbedingten reinen Anerkennung des Guten durch sittliche Selbstbildung gekommen ist, so ist er dennoch unberufen zur wissenschaftlichen ethischen Untersuchung. Es ist hier ganz genau so wie in der ästhetischen. Gleichwie zur letzteren niemand befähigt ist, als derjenige, in dem ein edler Geschmack für das Schöne wohnt und der in diesem Geschmack das Organ hat, das Schöne einzusehen; so ist zur ersteren niemand imstande, als derjenige, der ein geläutertes Gewissen und darin das Organ besitzt, das Gute zu würdigen. Und wie darum die allernotwendigste Ausrüstung für den Ästhetiker diese ist, dafs er das Schöne möglichst vielmal empfunden, so ist die erste unerläfslichste für den Ethiker, dafs er das Gute möglichst oftmal im eigenen Gemüt geschätzt habe.

Schon die Ausführungen zum dritten Bedenken hatten alle ihren Mittelpunkt in der Wahrheit, dafs die Thatsachen des sittlichen Bewufstseins Gemütserlebnisse sind und darum über sie schlechterdings gar nichts ausgesagt werden kann, wenn sie im Gemüt nicht erfahren sind. (Vergl. oben S. 117.) Eben diese Wahrheit ist nun auch der Schwerpunkt von alledem, was zu der Frage nach den Bedingungen für die wissenschaftliche Ethik zu überlegen ist. In jeglicher Art der Sachen mufs man zuerst selber hergekommen sein, ehe man es unternehmen kann, darüber wahre Urteile und giltige Gedanken zu gewinnen. Auch im Gebiet des Ethischen mufs man vor allem persönlich fest und innig beheimatet sein, ehe man es wissenschaftlich betrachten

und zu giltigen Einsichten darein vordringen kann. Der Blinde kann nicht von den Farben, der Taube nicht von den Tönen reden, der Sinnentote unmöglich über einen Bewufstseinsinhalt irgend etwas aussagen, dessen Besitz an Sinnenlebendigkeit geknüpft ist. Sollte er gleichwohl eine wahre Lehre von den Thatsachen der Sinnenerfahrung aufstellen können? Dergleichen möchte gewifs niemand ernstlich behaupten. Aber diese, bereits der Psychologie des Volks lange geläufige Wahrheit, dafs nur die unmittelbare eigene Erfahrung die Mutter wirklichen Wissens, ist keineswegs nur für die aus der Sinnenerfahrung zu schöpfende, sondern ausnahmslos für jede Art der Erkenntnis, auch für die ethische, giltig. Aus Vorträgen und Büchern, durch Hören und Lesen theoretischer Ausführungen läfst sich nicht die Befähigung zu wissenschaftlichem Arbeiten in der Ethik holen. Die Schrift betont gelegentlich, dafs es für denjenigen, der das Denken nicht aus eigener Erfahrung kennt, auch keine Denkgesetze und -Formen giebt. Wie nahe lag von hier aus der Schlufs auf die fundamentale Voraussetzung für die wissenschaftliche Ethik! Denn ganz gleichermafsen giebt es auch für denjenigen, der die sittliche Wertschätzung nicht selber im Gemüt ausgemacht hat, keine sittlichen Forderungen und Verhältnisse; der ethisch Blinde oder Taube, d. i. derjenige, der von der reinen Anerkennung des Guten im sittlichen Gefühl nichts erlebt, kann über das Gute und sein Gegenteil nichts aussagen. Krüger kehrt sich gegen Woltmann, weil dieser (Kritische und genetische Begründung der Ethik, S. 17) hervorgehoben, das Sittengesetz sei nicht so sehr ein Wissen, als in erster Linie ein Gewissen; ... ein theoretischer Moralskeptiker könne nicht überzeugt werden, sondern bedürfe vielmehr einer »Kultur«. Und doch ist es nicht anders. Die Thatsache ist im Evangelium und bei Paulus mit stärkster Bewufstheit und gröfster Schärfe ausgesprochen, dafs die ethische Erkenntnis an die Beschaffenheit des Herzens gebunden ist.

Nicht im Wesen des Bewufstseins liegt das Fundament der Ethik, sondern im Gewissen. Und die allein fruchtbare Methode für die Ethik liegt blofs in der Anwendung der ethischen Wertschätzung, die wir im Gewissen üben. Selbst gegenüber den bereits unternommenen Versuchen wissenschaftlicher Bearbeitung der Ethik, in der Geschichte der Ethik, besteht die Methode in der sittlich beurteilenden Prüfung. Darin gerade ist die Ethik von allen anderen Wissenschaften, soweit sie ihr als Anwendung nicht selbst untergeordnet sind, verschieden, dafs sie gar nicht anders wie wertschätzend verfahren kann. Es ist schade, dafs der Schrift von ihrem theoretischen psychologischen Standpunkt aus diese entscheidende Erkenntnis verdeckt blieb. —

Digitized by Google

Die Psychologie übt die theoretische Betrachtungsweise. Während die Ethik an die Wertaussage als an ihre Grundlage ein für allemal gebunden ist und nur an der Hand der Wertaussage das sittliche Leben aufzufassen vermag, hat das Verfahren der Psychologie gleich demjenigen der Naturwissenschaft gerade darin sein wesentliches Merkmal, dafs es sich im Punkt der Wertschätzung ganz gleichgiltig verhält. Wie die Naturwissenschaft bei ihrem Verfahren nicht etwa darnach frägt, ob ein Naturvorgang Segen oder Verderben bringe, oder ob ein Naturding nützlich oder schädlich sei, sondern einzig darnach, unter welchen Bedingungen der Vorgang geschehe, in welchen ursächlichen Zusammenhang er gehöre, welchen Gesetzen er unterstehe, oder welcher Abhängigkeit das Ding sei und in welchen Beziehungen es auftrete, wie es werde und vergehe, lebe und wirke; wie ihr darum der Regen — der Regen, der Blitz — der Blitz, der Sturm — der Sturm, das Tier — das Tier ist; gerade so frägt die Psychologie bei ihrem Verfahren nicht darnach, ob der Wille zu billigen oder zu mifsbilligen sei, sondern lediglich darnach, wie bewandt es um den Willen — als Willen sei. Die Psychologie richtet ihre Aufmerksamkeit nicht auf Lob oder Tadel, sondern einfach auf den vorfindlichen Thatbestand im Bewufstsein. Diesen sucht sie zu erfahren, wie er ist, und von diesem sucht sie zu begreifen, wie er kommt. Was geht es sie darum an, welchen Wert ein Wollen habe? Ihr ist ein Wollen wie das andere, — eben Wollen. Sie trachtet auch dem Wollen gegenüber lediglich dahin, es in seiner Besonderheit als Bewufstseinsthatsache getreulich zu erfassen, in seiner Stellung unter den übrigen Bewufstseinsthatsachen, oder zu denselben, zu verstehen. Dies genügt ihr. Einen Wert des Wollens sucht und bestimmt sie nicht.

Die Meinung, dafs die Ethik auf die Psychologie zu stützen, oder richtiger gesagt, in Psychologie zu verwandeln sei, entstammt wohl der Auffassung der Psychologie als Sonne der ganzen Philosophie, d. i. der Auffassung, dafs alle Philosophie zuletzt Psychologie sei, weil alles, was die Philosophie in ihren einzelnen Gebieten bearbeite, zuerst doch im Bewufstsein sein müsse. Aber diese Auffassung ist trotz des grofsen Scheines vollkommener Richtigkeit doch irrtümlich. Gerade am Beispiel der Ethik läfst sich das sehr deutlich einsehen. Der Inhalt der Ethik ist freilich, ehe die Ethik ihn wissenschaftlich bearbeitet, schon im sittlichen Bewufstsein. Allein deshalb wäre es doch verkehrt, in der Ethik gleich wie in der Psychologie zu verfahren; dies wäre gleichbedeutend mit Preisgabe des Berufs der Ethik, das System von dem ethisch unbedingt Wertvollen zu gestalten. Die

Psychologie folgt dem Gesichtspunkt wissenschaftlicher Feststellung und Erklärung der Bewufstseinsthatsachen; sie hat das Ziel einer wissenschaftlichen Lehre von diesen Thatsachen im Auge. Für jenen der Ethik eigentümlichen Gesichtspunkt der Wertschätzung des persönlichen Geisteslebens mit dem Mafsstabe des Gewissens hat sie, nach ihrem Wesen, keinen Raum. Eben deshalb würde auf ihrem Wege das Gute nicht bestimmt. Wo dieser Weg dennoch beschritten würde, müfste das Ergebnis notwendig sittliche Leere sein. In der That habe ich es erlebt, wie die herrlichsten Gesinnungen unter dem Gesichtspunkt der Psychologie ebenso sich auflösten, wie die schönsten dichterischen Schöpfungen unter demselben Gesichtspunkt ihren Wert verflüchtigten. Und dies ist sehr natürlich. Wo nur der Gedanke der Verkettung von Ursache und Wirkung, des kausalen Zusammenhangs, leitet, da ist für die Gemütsanerkennung eines sittlichen oder anderen Wertes nicht ein Restlein übrig.

Wie unfruchtbar für ethische Erkenntnis der psychologische Weg ist, wird an den modernen Werttheorieen, die ihm folgen, doch nur zu sehr gefühlt. Gerade das ist ja ein Hauptverdienst unserer Schrift, wie hier wieder hervorzuheben ist, dafs sie das ethisch Ungenügende dieser Theorieen in das Licht rückt. Und wodurch gelingt ihr das? Durch — die ethische Wertschätzung! Schon hierin zeugt sie also wider sich selbst. Aber am stärksten tritt sie mit sich selber in Widerspruch dadurch, dafs sie die Gesinnung, den Charakter des Menschen als den Träger seines moralischen Wertes verehrt. Denn hierzu würde sie ihr methodischer Standpunkt niemals gebracht haben. In dieser Anerkennung der Gesinnung, des Charakters als des moralisch Wertvollen offenbart sich vielmehr wieder die ethische Wertschätzung, und zwar mit der Unmittelbarkeit und Notwendigkeit, die wir als wesentliche Züge an derselben gefunden haben. Die ethische Wertschätzung bestätigt sich also selbst in der Schrift. In ihrem sittlichen Ernst verrät die Schrift eine andere Seele, wohl die Seele, die von der Mutter und dem Vater ausgegangen. Denn der schöne Zug, dafs sie den Eltern gewidmet ist, bekundet nicht blofs die ethische Wertschätzung wieder aufs lieblichste, sondern er deutet auch vortrefflich an, dafs die ethische Wertschätzung aus dem ethischen Erleben entstammt und nicht aus der grauen Theorie! —

Nach alledem dürfen psychologische Erwägungen über den (ethischen) Wert in einer Ethik, die sich selbst versteht, gar keine Stätte finden. Es ist an der reinen Psychologie, sich mit den Thatsachen des sittlichen Bewufstseins abzufinden. Aber selbst für die reine Psychologie mufs es doch ganz nachdrücklich eingeschärft

Digitized by Google

werden, dafs auch sie über die genannten Thatsachen erst dann irgendwelche theoretische Erwägungen überhaupt versuchen kann, wenn diese Thatsachen im Gemüte leben. Über diese doch selbstverständliche Voraussetzung mufs öfters weggegangen werden bei Ausführung psychologischer Werke. Oder wie soll man es sonst erklären, dafs dicke Bücher über Psychologie gerade in Bezug auf die Thatsachen des sittlichen Bewufstseins den Leser unberaten entlassen?

Die Psychologie mufs bei der Untersuchung der Thatsachen des sittlichen Bewufstseins von der ursprünglichsten, ersten Thatsache des sittlichen Bewufstseins ausgehen, d. i. von der Wertaussage über gut und böse im sittlichen Gefühl. Allerdings wird die Psychologie dieser Thatsache gegenüber ihr gänzliches Unvermögen eingestehen müssen, dieselbe wie andere psychologische Thatsachen, z. B. Vorstellungsgebilde, von weiteren Bedingungen abzuleiten. Sie wird vielmehr nur erhärten können, dafs wir es in der Thatsache der ethischen Wertaussage mit einem Letzten, nicht weiter Zurückführbaren zu thun haben. (Vergl. oben S. 123.)

Die Schrift ist leider bei ihrem Versuch einer psychologischen Analyse der Thatbestände des sittlichen Bewufstseins von dem wirklichen ersten Thatbestand des letzteren, der ethischen Wertaussage im sittlichen Gefühl, nicht ausgegangen. Sie sucht die Grundlage der Ethik in einer Eigenschaft des Begehrens, die erst selbst der sittlichen Wertschätzung unterstellt werden mufs, ehe ihr überhaupt eine ethische Beziehung zuerkannt werden kann. Und gerade im Lichte der ethischen Wertschätzung wird eingesehen, dafs relative Konstanz, formale Charaktermäfsigkeit, noch keine Würde verleiht. Im Lichte der ethischen Wertschätzung wird aber noch ganz besonders das eingesehen, dafs aus Lust — Unlust, aus Befriedigung — Enttäuschung — oder aus blofs associativer Verknüpfung von solchen Gefühlserfahrungen mit Strebungen — niemals eine ethische Wertschätzung des Guten oder Bösen, wie wir sie im Gewissen erleben, hervorgehen kann. (Vergl. oben S. 118 f.) So ist es nicht die Psychologie, die der Ethik über sich selber Aufschlüsse zu gewähren vermöchte, sondern die ethische Wertschätzung, die allein in den Fragen nach den möglichen Zusammenhängen der Gewissensthatsachen die Psychologie zu führen im stande ist.

Der Versuch, die Ethik auf dem Wege der Psychologie zu begründen, hat in der Schrift zu Annahmen geführt, die nicht nur, ethisch angesehen, höchst bedenklich, sondern sogar rein psychologisch betrachtet, sehr bezweifelbar erscheinen. Ich meine die Annahme

einer Tendenz in jedem Streben, zu einer Wertung, d. i. zu relativ konstantem Begehren, sich auszuwachsen, die Annahme einer spezifischen Eigenschaft oder Gesetzmäfsigkeit des menschlichen Willens als Kriterium des sittlichen Wertes. Verhielte es sich mit dem Guten so, wie hier behauptet wird, dann würde gerade damit sein Wertanspruch völlig aufgehoben. Denn wie auch betont werde, dafs diese Art der Gesetzlichkeit nicht gleich sei mit der allgemeinen Naturgesetzlichkeit, die wir auch allen Willensvorgängen denkend zu Grunde legten, sondern eine speziellere Gesetzmäfsigkeit darstelle, eben die des regelmäfsigen Begehrens des gewerteten Objekts unter gewissen psychischen Bedingungen: es ist doch nichts anderes als eben psychische Naturgesetzlichkeit, blofse Abhängigkeit vom psychischen Mechanismus, was bei diesem Werten wirklich hervortritt. Die Abhängigkeit des Wertens, im Sinne steten Begehrens, vom psychischen Mechanismus ist abermals schon in der Psychologie des Volkstums als alte Erfahrung bekannt. Aber von einer Tendenz, einer jedem Streben einwohnenden notwendigen Bewegung zu solcher Stetigkeit hin, ist in der inneren Beobachtung beim Begehren selber nichts auffindbar. Im Gegenteile, nichts ist seinem Wesen nach schwankender, unruhiger, unberechenbarer als das Begehren. Es ist wie das Wasser. Sehr zutreffend sagt die Schrift einmal, dafs rein aktuelle Begehrungen — und andere sind im Bewufstsein nicht gegeben — sich nur gegenseitig ablösen können. In dieser Bemerkung liegt zugleich, dafs die Begehrungen kommen und gehen, wie der psychologische Zufall sie weckt oder auslöscht. Sie können freilich wiederkehren, wenn die Gefühle wieder aufstehen, die sie auslösen. Aber das Erwachen dieser Gefühle ist an die Erneuerung der Vorstellung im Bewufstsein geknüpft, welche das Ziel der Begehrung ist. Ob und wie diese Vorstellungserneuerung eintrete, hängt von der jeweiligen ganzen Lage im Bewufstsein ab. Auf alle Fälle ist es gerade vom Boden der schlichten psychologischen Erfahrung aus nicht zulässig, von der behaupteten Tendenz bei jedem Streben zu reden.

Wenn schon beim Begehren, wie es innerlich erlebt wird, ein solcher naturnotwendiger Zug zur »Wertung« ganz und gar nicht feststellbar ist, so ist noch viel weniger für die sittliche Wertschätzung, die wir im Gewissen über gut und böse üben, irgend welche etwa auf dem Wesen des Begehrens beruhende, oder allgemeiner in dem Wesen des Bewufstseins begründete, als Tendenz oder sonstwie zu bezeichnende, natürliche Bewegung dazu aufzufinden. Gerade als Lehrer habe ich schon so vielmals die bittere Erfahrung machen müssen, wie der Mensch von Natur her geschöpflich ist, wie ihn nur

die Antriebe bei seinem »Werten« bestimmen, denen ganz gleichermafsen auch das Tier in unserer Umgebung folgt. Die Menschen gelangen, wenn nicht durch edle Eltern das kindliche Gemüt von Anfang dafür zubereitet wurde, sehr schwer zur Anerkennung des Guten und Verwerfung des Bösen eines jeden um sein selbst willen. Wie wir uns doch tagtäglich, gerade in der Gegenwart, überzeugen können, erheben sich sehr viele in ihrem ganzen Leben nicht zur reinen Gewissenswertschätzung, selbst solche nicht, denen eine glänzende wissenschaftliche Bildung niemand streitig machen kann. Noch einmal mufs ich daran erinnern, dafs die Schrift dies bei der Kritik der neueren Wertlehren selbst erlebt hat. Gäbe es solche Naturtendenzen für die ethische Wertschätzung, wie sie die Schrift für ihre Wertungen annimmt, dann wäre allerdings die Wertschätzung selbst als Errungenschaft sittlicher Bildung nicht mehr da, aber es müfsten doch alle, wenn auch mit innerer Notwendigkeit, Eins sein im Lob des Guten und Tadel des Schlechten.

Jetzt ist es möglich, auch das fünfte Bedenken zu erledigen: War Kant wirklich im Unrecht, dafs er die empirische Psychologie zur Begründung der Ethik mit Entschiedenheit abwies, und Herbart im Irrtum, dafs er glaubte, die Psychologie aus der prinzipiellen Moraltheorie ausschliefsen zu müssen? Wieder mufs hierzu auf das beim dritten Bedenken Vorgebrachte zurückverwiesen werden; denn darin ist auch die Antwort zur gegenwärtigen Frage in der Hauptsache bereits mit gegeben. Aber auch auf das, was beim vierten Bedenken noch geltend gemacht wurde, mufs hier noch einmal verwiesen werden; es ergänzt, was zur vollständigen Erwiderung auf die gegenwärtige Frage an dem beim dritten Bedenken Gesagten etwa mangelt. Wenn wir unverrückt im Auge behalten, einmal, dafs die Thatsachen des sittlichen Bewufstseins Gemütserlebnisse sind, und sodann, dafs die für die Ethik fruchtbringende Methode allein im Gebrauch der Gewissenswertschätzung liegt, so ist die Antwort darauf, ob Kant oder Herbart mit ihrer Auffassung bezüglich der Stellung der Ethik zur Psychologie wirklich im Unrecht und Irrtum, leicht und schnell gefunden. Sie kann nicht anders lauten als dahin: dafs sowohl Kant als Herbart in diesem Punkte völlig im Rechte und bei der Wahrheit sind.

Die Kritik der Schrift an Kant hinsichtlich der Ethik ist gewifs nicht blofs gründlich, aufrichtig, sondern in wichtigen Punkten sehr zutreffend. So tadelt sie mit Fug Kants Hinüberschreiten ins Metaphysische bei der Ethik. Aber darin wird sie Kant nicht gerecht,

dafs sie seine entschiedene Ablehnung der empirischen Psychologie zur Begründung der Ethik als Fehler erachtet. Gerade diese Ablehnung ist eines der grofsen Verdienste Kants um die Förderung der Ethik. Es ist auch ohne Zweifel nicht im unentwickelten Zustand der damaligen Psychologie der Grund für diese Ablehnung zu suchen, sondern, wie die Schrift selbst andeutet, in Kants hohem sittlichen Ernst. Es war die eigene Erfahrung vom Sittlichen, die ihn zu dieser Ablehnung brachte. Darum ist diese Ablehnung gerechtfertigt. Hätte Kant, wie die Eudämonisten seiner Zeit, das Ethische aus der menschlichen Natur ableiten wollen, so wäre er auch unvermeidlich im Eudämonismus stecken geblieben. Seine Auffassung der Stellung der Ethik zur Psychologie ist festgelegt durch die sittliche Erkenntnis: Es ist überall nichts in der Welt, ja überhaupt auch aufser derselben zu denken möglich, was ohne Einschränkung für gut könnte gehalten werden, als allein ein guter Wille. Die ethische Wertschätzung selber und nichts anderes hielt ihn davon ab, die Psychologie zur Begründung der Ethik zu benützen. Diese ethische Wertschätzung entlieh er nicht irgendwo, von der Geschichte oder Philosophie, die hatte er sich selbst errungen. Weil er der — Kant war, darum vermochte er in der Ethik die reine Anerkennung des Guten niederzulegen, die wir bewundern; und darum wollte er nichts wissen von der empirischen Psychologie zur Begründung der Ethik. So ist Kant, wie die wenigen, die vor ihm in der Philosophie wahrhaft ethische Lehren vertreten, Bestätigung dafür, dafs nur der Ethische die Ethik pflegen kann.

Selbst Kants bedauerliche Abschweifungen von dem Ethischen ins Metaphysische hängen, wie auch die Schrift hervorhebt, mit seinem grofsen Respekt vor dem ersteren zusammen. Diese Abschweifungen sind unerlaubt, aber dem Bedürfnis nach einer solchen Erklärung des Sittlichen entsprungen, welche das Wesen des Sittlichen nicht herabzieht.

Kant bietet übrigens der Psychologie der Wertschätzung eine günstige Anknüpfung dar. Leider hat die Schrift dieselbe nicht geachtet. Die richtige Stelle zur Anknüpfung der Psychologie der Wertschätzung bei Kant ist dessen Begriff der Achtung für das moralische Gesetz, nicht seine Lehre, dafs alles Objektive in der Welt auf subjektive psychische Funktionen und Gesetzmäfsigkeiten zurückzuführen sei. Aber, wie immer von neuem betont werden mufs, die Fortführung der Ethik beruht gar nicht auf der Bebauung der Psychologie der Wertschätzung, sondern gänzlich darauf, dafs die ethische Wertschätzung selbst weiter ausgebildet werde.

Das Unvergängliche an Kants ganzer Ethik ist Kants Gesinnung, die sich darin ausspricht; und darauf mufs sich die Ethik unserer Tage wieder besinnen, an ihr sich wieder zurecht finden. Nicht hoch genug kann man es der Schrift anrechnen, dafs sie auch auf Kants sittliche Höhe hinweist, in einer Zeit, welche auf der einen Seite sich armseligstem Eudämonismus in die Arme geworfen, auf der anderen Seite ihre Zuflucht zur „Autorität" genommen hat, und dort im Auskosten des Bechers irdischer Lust den Gipfel menschlichen Lebens und hier in Überzeugungs- und Willensverleugnung die Blüte des Charakters sieht. Kant ist der Ausdruck deutschen Geistes in dem Besten, was der deutsche Geist hegen kann, im Adel der Gesinnung. Und Kants sittliche Richtung wieder lebendig zu machen in unserem gesunkenen Geschlecht, ist eine vaterländische That. Die Schrift ist insofern eine echt deutsche, als sie anerkennt, dafs Kant grundsätzlich dem Eudämonismus in seiner Ethik den Abschied gegeben und als das Sittliche das unbedingt Gute angesehen hat. Aber sie gerät in einen Zwiespalt mit sich selber und thut auch ihrer eigenen Wirkung Abtrag, dadurch, dafs sie neues Land für die Ethik auf dem Weg der Psychologie gewinnen will, statt an der Ethik in Kants ethischem Geiste weiter zu bauen. Trotz aller ehrlichen Bemühung um die Förderung der Ethik lenkt sie dadurch, wider Willen, in die Bahn des Eudämonismus ein und erhärtet hiermit selbst die Wahrheit von Kants Satz, dafs die Moralphilosophie ihrem eigenen Zweck zuwider verfahre, wenn sie zum Prinzip der Sittlichkeit empirische Zuthaten mische. Die Schrift hoffte, den ethischen Relativismus auf seinem eigenen Felde zu schlagen. Allein das, was sie ihm hier entgegenzustellen vermag ist eben doch auch nur — Relativismus.

Dem Relativismus, der Erfolgserhebung unserer Zeit, mufs man unentwegt die ethische Wertschätzung gegenüber halten. Gerade dies könnte man an Kants und Herbarts persönlichem Beispiel lernen. Wenn er heute auch in der Theorie gewaltiger denn je sein Haupt erhebt, so liegt dies nicht daran, dafs Kant oder Herbart in der Ethik nicht den richtigen Weg genommen hätten, sondern es verkündigt sich hierin nur die ethische Gesamtlage unseres Volkes, von welcher, wie schon einmal gesagt, die herrschenden Werttheorieen die Abspiegelung sind. Die ethische Gesamtlage unseres Volkes mit ihrem Zug zum puren Glückstreben ist aber verursacht durch die gesellschaftlichen Zustände, die so sehr den Materialismus des Lebens unterstützen; durch den verderblichen Einfluſs jener seichten naturwissenschaftlichten Aufklärerei, die in so vielen, mit dem Religiösen und Alt-Volkstümlichen auch das Sittliche, das für diese vielen damit

verbunden war, erschüttert und zu Fall gebracht hat; durch unsere unerquicklichen öffentlichen Verhältnisse, die das Strebertum förmlich züchten und die persönliche Würde so schlecht gedeihen lassen; durch unsere Kulturnot, die darin wurzelt, dafs man unserer Jugend Steine statt des Brotes, ich meine innerlich fruchtloses Buchstabenwissen zur Geistesnahrung hinreicht, statt das Gemüt derselben zu veredeln und ihren Willen zu bilden, dafs man in unseren Kunststätten den „Adam" verherrlicht und in unseren Erbauungsarbeiten es so oft versäumt, den Menschen zu erheben. (Vergl. I. Heft, S. 1 f.) Da kann nichts helfen als eine Verbesserung unserer gesellschaftlichen Zustände, die sittliche „Bekehrung" der Masse, eine bessere Volkslitteratur, Gesundung unserer öffentlichen Verhältnisse, eine eingreifende Reform unseres Bildungs-, Kunst- und Kultwesens. Dazu mufs kommen, dafs wir den Bankerott der materialistischen Lebensauffassung erfahren und es so erleben, wie innerlich nichtig und verderblich dieselbe ist. Und alle soziale, journalistische, politische, pädagogische, ästhetische und religiöse Veränderung zum Besseren hin mufs ihren Anfang nehmen in der Belebung und Ausbreitung der ethischen Wertschätzung. Es kann sich nicht darum handeln, mit dem Eudämonismus eine Verständigung zu gewinnen. Zwischen der ethischen und seiner Wertschätzung ist eine unüberbrückbare Kluft. Die Losung sollte auch nicht einmal zuerst heifsen: Zu Kant zurück gehen! sondern schlicht: Zum Gewissen zurück gehen! An der ethischen Wertschätzung im Gewissen hat sich die Menschheit noch immer wieder zurecht gefunden, wenigstens in ihren Edelsten, in welchen allein sie sich ja auch geistig fortpflanzt, so oftmal der Wogenschwall des Eudämonismus über sie wegging und ihr den sittlichen Untergang drohte, von den Zeiten des Sokrates an bis zu jenen Kants und Herbarts. Daran allein kann sie sich auch heute ethisch wieder orientieren. Und — trotz allem! — auch die Schrift hilft da mit, nicht in ihrem vermeintlich richtigeren wissenschaftlichen Verfahren in der Ethik, sondern in ihrem sittlichen Ernst, der aus der Persönlichkeit des Verfassers in sie einging!

Nachdem alle dem ersten folgenden Bedenken jetzt erwogen sind, kann auch dieses endlich einfach überlegt werden: Ist die Fragestellung: Was hat für den Menschen absoluten Wert? nicht zu enge? Es ist in der Schrift sehr scharf hervorgehoben, dafs der Begriff des absolut Wertvollen nur eine spezifische Gesetzmäfsigkeit des uns empirisch bekannten psychischen Lebens zum Inhalt haben könne, dafs „absolut" nichts anderes bedeute, als: unbedingt für jedes wertende

Bewufstsein, dafs nichts einen Wert haben könne ohne einen, für den es wertvoll wäre, dafs nur unter dieser subjektiven oder psychologischen Bedingtheit alles Wertens die Frage nach einem absolut Wertvollen überhaupt einen Sinn habe. Werte jenseits des menschlichen Bewufstseins werden entschieden zurück gewiesen. Nun ist es in der That selbstverständlich, dafs es für den Menschen aufser seiner Wertschätzung kein Wertbewufstsein geben kann. (Vergl. oben S. 126.) Aber eben so gewifs ist es, dafs der ethische Wert durch die Wertschätzung nur erfahren, nicht gegeben wird (vergl. oben S. 122), dafs der gute Wille das unbedingt sittlich Wertvolle ist. (Vergl. oben S. 124.) Wie die Sonne die Voraussetzung dafür ist, dafs unser Auge Licht empfinde, so ist der gute Wille die Voraussetzung dafür, dafs unser Gemüt die sittliche Schönheit fühle. Das Mafs für die ethische Wertschätzung ist einzig die sittliche Forderung, die in der inneren Vortrefflichkeit des Guten begründet ist, nicht etwas Psychologisches. (Vergl. oben S. 125.) Das Gebiet des sittlich schlechthin Wertvollen ist soweit als das Gebiet der ethischen Verhältnisse. Die Grenzen des letzteren fallen aber keineswegs mit den Grenzen blofs menschlicher Gesinnungsverhältnisse zusammen. Auch jenseits dieser Grenzen, in den Bereichen, die sich dem Blick des Glaubens oder der Kunst aufschliefsen, werden Gesinnungsverhältnisse gedacht, die ganz ebenso wie die wirklich menschlichen der ethischen Beurteilung unterstehen.

Das ethisch unbedingt Wertvolle beruht nicht auf der psychologischen Bedingtheit des menschlichen Wertbewufstseins, sondern gerade umgekehrt alles sittliche Wertbewufstsein des Menschen auf dem ethisch unbedingt Wertvollen im guten Willen. Hier berühren sich Ethik und Religion. Das Hervortreten der reinen ethischen Wertschätzung innerhalb der Menschheit, dieses höchste aller kulturgeschichtlichen Probleme, erklärt nicht die Psychologie, sondern die Religion. Nicht im Wesen des Bewufstseins ist ein Grund dafür auffindbar, wohl aber zeigt die Religion in dem Gedanken einer Führung der Menschengeschichte durch eine heilige Vorsehung auf den Grund davon hin. In der »Offenbarung« gab diese Vorsehung den Menschen Gelegenheit, das Gute zu erleben und so zum Wertbewufstsein vom Sittlichen zu erwachen.

Der Fortschritt in der Ethik kann nicht in einem neuen Wissen liegen. Die Ethik kann nur weiter gebracht werden durch die Besinnung auf die Thatsachen des sittlichen Bewufstseins und Bearbeitung derselben unter der Führung der reinen Wertschätzung selber. Diese Thatsache erlebt jeder reinen Gemütes; sie sind vor

ihm in der Fülle ausgebreitet in Religion, Kunst und Geschichte. Ganz richtig, die wissenschaftliche Ethik soll das sittliche Leben nicht meistern wollen. Sie soll es aber gestalten helfen, indem sie die reine sittliche Wertschätzung zunehmend vollkommener zum Bewufstsein bringt. Ihr Beruf ist nicht ein theoretischer, wie jener der Psychologie, sondern ein in ausgezeichnetem Sinne praktischer, das edlere Leben fördernder. Die Ethiker seien die Weisen, die Berater ihres Volkes in der wichtigsten Frage: Was ist gut? Die Schrift zeigt Anlagen, die zu der Erwartung berechtigen, dafs der Verfasser noch zu diesen wirklichen Ethikern zu zählen sein werde. Selbst hinter seinem psychologischen Versuch birgt sich ein vortrefflicher Kern: dafs es allerwege die Persönlichkeit ist, die den sittlichen Wert ursprünglich trägt. Die Gegenwart verrät insbesondere auch darin ihre ethische Verirrung, dafs sie den einzelnen nur als Nummermenschen will gelten lassen, nicht als Charakter. Dieser Verirrung gegenüber klingt uns doch aus der Schrift sehr nachdrücklich die wahre Erkenntnis entgegen: Auf den einzelnen kommt es an! Und so ist es. Wenn der einzelne nichts wert ist, ist auch jegliche Gesellschaftsart nichts wert, nicht die Familie, nicht der Berufskreis, nicht der Staat und nicht die Kirche. Darum begrüfse ich nochmals die Schrift, ich habe Freude durch sie erlebt, und wünsche, dafs auch andere diese Freude erfahren. Wer sich richtig mit ihr beschäftigt, mufs sich dabei nicht umdenken, er wird aber in vielen Fragen genauer werden.

Digitized by Google

MITTEILUNGEN

1. Friedrich Krönlein †

Am 18. Januar d. J. starb in Freiburg i. B. Friedrich Krönlein, Vorstand einer Privatschule daselbst. In den Kreisen Herbart-Zillerscher Pädagogen war der Verstorbene wohl bekannt und anerkannt als origineller Praktiker, als Vorkämpfer der genannten Richtung in Süddeutschland, speziell in Baden, und als gediegene, charaktervolle Persönlichkeit. Seine Gemütstiefe, sein frommes Herz und seine von hohen Idealen getragenen Gedanken brachten ihm nicht nur das Zeugnis eines vortrefflichen Lehrers ein, sondern sie machten aus ihm in der treuen Hingabe an eine noch kämpfende und fortschreitende Pädagogik einen Mann der Sehnsucht, eine echte Pestalozzinatur. Es sei daher gestattet, seinem Andenken auch in dieser Zeitschrift einige Worte zu widmen.

Geboren in dem bayerischen Landstädtchen Nördlingen am 3. September 1849 als der Sohn eines dort ansässigen Kaufmanns, wuchs er im innigen, liebewarmen Familienverband, im Kreise froher Jugendgenossen und im Schatten heimatlicher Erinnerungen körperlich und geistig kräftig heran. Sein Kindesleben stand unter religiöser Weihe. Von seiner Mutter wurden die religiösen Gefühle in ihm geweckt, vom Vater erhielten sie sorgsame Pflege, hervorragende Lehrer bildeten sie zu gedankenmäfsigen Überzeugungen aus. Täglich wiederkehrende Gebete, täglich wiederkehrendes Bibellesen nach den Mahlzeiten und Lektüre der Schriften Luthers gehörten im Vaterhause Krönleins zur stehenden Sitte. So erlebte er die Wirkungen einer positiven häuslichen Zucht an sich selber. Im Anschlufs des geistigen Lebens an die Bibel und die Hauptschriften Luthers erwies sich ihm der Segen einer vom höchsten Lebenszweck aus bestimmten Konzentration. Derselben förderlich zur Seite trat auch die äufsere und innere Übereinstimmung zwischen Familie, Schule und Kirche. Die edelsten heimatlichen Vorbilder in seiner Gegenwart und in der geschichtlichen Vergangenheit übten eine Zugkraft auf den heranwachsenden jungen Geist aus, die sein ganzes Leben hindurch nachwirkte. In nächster Nähe, in der eigenen Verwandtschaft waren Lehrer, Geistliche und Missionare anregende Beispiele und erhabene Muster für das Streben des Knaben und Jünglings. Es darf daher nicht wunder nehmen, dafs er sich wirklich aus innerem Drang heraus für den Lehrerberuf entschied. Seine berufliche Ausbildung fand er in Nisky in Schlesien, »der klassischen Stätte der Herrnhuter«. Dieser engeren Gemeinschaft innerhalb der evangelischen Konfession durch seinen Onkel in Königsfeld auf dem Schwarzwald namentlich zugeführt, blieb er zeitlebens von Herzen zugethan. Auf seiner ersten Lehrerstelle ebenfalls in Königsfeld durfte er den Gemeinschaftssegen, die alle

Verhältnisse umfassende, durchdringende Liebe erfahren und genielsen. Sein Lehren und Erziehen erhielt von der religiösen Seite her die rechte Weihe und den tiefern Gehalt. Er lernte dasselbe als einen Dienst der Liebe, des hebenden Wohlwollens, erfassen und anfassen. Nach solcher Vorbereitung und Festigung im Lehrerberuf zog es den gekräftigten Jüngling selbst zu den Höhen der Wissenschaft hinan. Er ging nach Heidelberg und hörte dort einen Kuno Fischer u. a. Er studierte die Romantiker auf religiösem und philosophischem Gebiet, Straufs und Renan, Eduard von Hartmann u. a. Er studierte auch jahrelang die Naturwissenschaft im Anschlufs an Darwin. Auf diesem Wege kam er jedoch bald in tiefen Zwiespalt mit seinen früheren religiösen Ansichten, seinen Überzeugungen und Lebensgrundsätzen. Aus der inneren Not und der äusseren Haltlosigkeit rettete ihn das Studium Herbarts. Hier fand er eine Stütze für seinen ins Wanken gekommenen religiösen Glauben, indem ihm durch dessen Werke zum Bewufstsein kam, dafs die Philosophie nicht im stande sei, eine Weltanschauung zu geben oder zu ersetzen, dafs der Mensch auf dem sittlichen Wege der eigenen Kraft nicht ans Ziel gelangen könne, vielmehr einer Erlösungsreligion bedürfe, um zur sittlichen Wiedergeburt zu gelangen und dafs auf dem von Herbart gewiesenen Wege allein zu einer positiven Religionswissenschaft zu gelangen sei. Zugleich hatte auch das Studium Herbarts seinen Lehridealen festen Untergrund und bestimmten begrifflichen Gehalt gegeben. So wagte er es in der entschlossenen und lebenskräftigen Hingabe ans Ideal eine eigene Schule zu errichten, eine Privatschule zuerst in Heidelberg und später in Freiburg i. B. Als Hauptzweck schwebte ihm vor: »Unterricht soll den Charakter bilden, den sittlichen Willen reinigen und festigen, das Interesse des Menschen erweitern, erhöhen und von der Enge und Dürre des Eigenlebens befreien, dem Geiste edle Nahrung und Regsamkeit geben, im Gemüte Wärme und Tiefe erzeugen, vor allem jede Menschenseele durch die Erkenntnis ewiger Wahrheiten veredeln, aber auch durch die Wahrheit des Ewigen, Unendlichen und Heiligen weihen und erheben.«

Krönleins Pädagogik hatte eine fruchtbare Zubereitung im eigenen Erleben gefunden. An seiner Mutter lernte er die Bedeutung der mütterlichen Erziehung namentlich in der Religion ermessen, an der priesterlichen Thätigkeit seines Vaters die einheitliche, konzentrierende und damit festigende, gleichmäfsige Gedankenausbildung in Verbindung mit einer entsprechenden häuslichen Zucht schätzen Daher pflichtete er auch mit voller Überzeugung dem von Dörpfeld nachgewiesenen natürlichen Verhältnis zwischen Familie, Schule und Kirche bei. Die Schule war ihm eine Hilfsanstalt der Familie im vollen Sinn des Wortes. Daher entschlofs er sich, denjenigen Familien, die in der staatlich errichteten Volksschule eine angemessene Bildungsanstalt für ihre Kinder nicht erblicken konnten, mit einer Hilfsanstalt in privater Weise zu dienen. Dazu bewog ihn aber noch ein anderer Grund. Er war sich klar, dafs ein Fortschritt in der Schulerziehung, wie er ihn wünschte, nur durch solche geschlossene und wahrhaft freie Schulanstalten herbeigeführt werden kann. Darum opferte er Gut und Leben hierfür.

Noch eine andere wichtige pädagogische Wahrheit hatte er erlebt. Für den erziehenden Lehrer giebt ja die richtige Beantwortung nach den Wurzeln des Interesse im allgemeinen wie im besonderen Erziehungsfall den Ausschlag für das Gelingen seiner Thätigkeit. In seinem eigenen Erleben hatte Krönlein ausgemacht dafs der Zögling bei allem Unterricht in seinem eigensten Lebens- und Erfahrungskreise allein sicher und gedeihlich anzufassen ist. So in der Religion. So auch in der Geschichte. Väter und Vorväter, hervorragende Verwandte, Lehrer und Geistliche im eigenen Ort, hervorragende geschichtliche Personen, deren Namen im täglichen

Leben mit Ehrfurcht und Bedeutung genannt werden, sind auch die ersten geschichtlichen Gröfsen — die Einsen, aus denen alle folgenden Gröfsen zusammengesetzt sind — für das Kind im Unterricht. Durch sie wird das Gefühl für ideale Persönlichkeiten, die wohlthuende und beglückende Flamme des Enthusiasmus, die erste Stufe des geschichtlichen Denkens der Seele eingepflanzt. So endlich in der realen Welt. Die heimatliche Natur: Himmel, Berge, Bäche, Wälder, Felder, Schlösser, Dörfer, Städte, Pflanzen, Tiere, Steine u. s. f. müssen zum wirklichen Umgang des Schülers erhoben werden, wenn auch sie einen Beitrag zur persönlichen Geistesbildung abgeben sollen. Heimatgefühl und Heimatliebe bilden in der Heimatkunde nicht blofs den natürlichen Ausgangspunkt, sondern auch späterhin noch Grundlage und Beziehungspunkt jeder anderen Geistesarbeit. Im Gemüt mufs sich der Gedankenkreis festlegen, wenn ein Charakter erwachsen soll.

Dieser erworbenen und praktisch geübten Einsicht gemäfs bezog sich die Hauptthätigkeit Krönleins auf die Erforschung und Verwertung der Heimat im Unterricht. Die Verwertung der heimatlichen Sagen war ihm ein Hauptanliegen. Mit Geschick hat er dieselben methodisch ausgewählt und behandelt. Vorzügliche Präparationen veröffentlichte er über Sagenstoffe in den von ihm herausgegebenen »Oberrheinischen Blättern für erziehenden Unterricht« (1893—1898). Er hat eine Auswahl von Sagen auch in sein »Vaterländisches Lesebuch« aufgenommen. Auf diesem Wege wollte er wahres und ideales Volkstum nähren und pflegen. Die Poesie sollte in individueller Weise die Gedanken ins eigene Leben und in die Tiefen des Gemüts versenken. Weiterhin aber sollte das geschichtliche Denken und Fühlen unterbaut und die Gesinnungsbildung in ihrem Hauptpunkt festgelegt werden. Nicht am wenigsten fiel dabei für die nationale und sprachliche Bildung des Zöglings ab. Auf diese Weise machte Krönlein die Heimatkunde zum Stammunterricht der ersten Schuljahre. Die von ihm herausgegebene »Heimatkunde« mit besonderer Beziehung auf die Stadt und Umgebung Heidelbergs ist nach Stoyschen Grundsätzen und nach dem Vorbild der Heimatkunde Fingers ausgearbeitet. Sie geht aber weiter als letzterer. Bei Krönlein ist Heimatkunde nicht nur eine Betrachtung der realen Dinge und Verhältnisse der heimatlichen Umgebung und damit eine Einführung in die Erdkunde, sondern sie ist Vorbereitung aller Bildungsrichtungen und dient somit in ganz besonderem Sinne der konzentrierten Vielseitigkeit des Interesses. Sie ist der analytische Unterricht Herbarts, der allem synthetischen Unterricht vorangehen und den Boden bereiten soll.

Doch war Krönlein keineswegs schulpraktischer Spezialist, wenn er auch durch die Eigenart seiner Schule auf den Ausbau eines bestimmten Gebietes hingewiesen war. Seine Oberrheinischen Blätter und Veröffentlichungen in der Badischen Schulzeitung geben Zeugnis davon, dafs er einen weiten Blick und ein weites Herz für seinen Berufsstand hatte. Er wufste einer richtigen Auffassung des Berufs gegenüber einer in der dermaligen Schulpolitik zur Herrschaft gelangten falschen Berufsauffassung unverhohlenen und ehrlich gemeinten Ausdruck zu geben. Er hatte den Mut, auch Tagesgröfsen, die ihre verdunkelnden Schatten mit Absicht auf andere zu werfen bemüht waren, in besonnener Kritik nach dem wahren Wert ihrer Ansichten zu kennzeichnen. Er mahnte den Lehrerstand zu ernstlicher wissenschaftlicher Arbeit. Er war selbst ein Vorbild in der Hingabe an die Ideen, an die Erziehung und an die Religion, damit hat er einen fortdauernden Segen gestiftet für alle, die ihn kannten und die seine Hinterlassenschaft nützen. Vielen ist er ein teilnehmender Freund geworden, wenn er auch nicht in die Ferne schweifte, sondern mit Absicht im engsten Kreise die gröfste Kraft zu entfalten suchte. Dennoch ist er nicht unangefochten geblieben. Er mufste nicht nur wegen seiner Privatschule, sondern auch wegen

UNIVERSITY OF CALIFORNIA

seiner wissenschaftlichen Überzeugungen manche Anfechtung erfahren. Auch mit der Herausgabe einer Zeitschrift hatte er Mifserfolge und bedeutende Verluste, so dafs die Not des Lebens in jeder Gestalt an seine Thüre klopfte. Zuletzt noch in der Gestalt einer unheilbaren Krankheit. Der Mut ist ihm dabei allerdings hin und wieder tief gesunken. Aber sein Gottvertrauen, sein Hoffen und Glauben haben ihm über jedes Hindernis hinweggeholfen. Er starb infolge von Zungenkrebs nach vieler Not und Pein als einer, der zur Ruhe gegangen. Sein Andenken bleibe im Segen bei allen, die ihn kannten und liebten! Die pädagogische Geschichtsschreibung aber unterlasse nicht, sein Charakterbild in die Reihe der Lehrerideale am richtigen Ort einzustellen!

Steinheim a. M. J. L. Jetter

---

2. Preis-Ausschreiben

Zur Förderung der Wissenschaft und im Interesse des Vaterlandes ist den Unterzeichneten die Summe von 30000 M überwiesen worden, um nachfolgende Preisaufgabe zur Lösung zu stellen.

Wir haben gerne die Aufgabe übernommen, die Ausführung der hochherzigen Stiftung zu leiten. Indem wir das Thema veröffentlichen und die Bestimmungen beifügen, nach welchen die Erteilung der Preise erfolgen wird, richten wir an wissenschaftlich gebildete Männer die Aufforderung, sich der Bearbeitung der interessanten und zeitgemäfsen Aufgabe zu widmen.

Thema:

Was lernen wir aus den Prinzipien der Descendenztheorie in Beziehung auf die innerpolitische Entwicklung und Gesetzgebung der Staaten?

Erläuterungen. Bei der Bearbeitung des Themas sind folgende Gesichtspunkte zu beachten:

A. Die Vererbung. Sie bedingt die natürliche Veranlagung des Menschen, seine angeborenen (ererbten) Geistes- und Charaktereigenschaften, seine egoistischen Triebe, Familientriebe, sozialen Triebe etc. Die natürliche Veranlagung ist in den Grundzügen bei allen Menschen gleich; aber bei genauerer Betrachtung erweist sie sich bei verschiedenen Menschen als ungleich, indem sie von den Familienanlagen abhängt, welche von väterlicher und mütterlicher Seite durch natürliche Vererbung auf den Einzelnen übergegangen sind. Die Beachtung der natürlichen Vererbung und der daraus folgenden Verschiedenheit der Anlagen ist für das Verständnis der sozialen Verhältnisse von grofser Wichtigkeit. Eine Veränderung der natürlichen Veranlagungen in einem Volke kann nur in sehr langen Zeiträumen stattfinden; sie ist möglich entweder durch Selektion oder durch Übertragung erworbener Eigenschaften (letzteres wird von manchen Naturforschern bestritten).

B. Die Anpassung und die Tradition. Zu der natürlichen Anlage kommt bei jedem einzelnen Individuum die Anpassung an die Umgebung hinzu, bedingt durch die Erziehung, das Beispiel der Eltern, den Unterricht, eigene Erfahrungen etc., insbesondere auch durch überlieferte Anschauungen, Sitten und Gesetze, also durch die ganze Tradition. Im Volke (insbesondere bei einem Kulturvolke) ist die Tradition in fortwährender Veränderung begriffen. Allmählich ändern sich sowohl die wirtschaftlichen Verhältnisse (Zunahme der Bevölkerung, Fortschritte der Technik, Erleichterung des Verkehrs, Änderung der Erwerbsverhältnisse etc.) als auch theo-

Digitized by Google

retische Lehren (Fortschritt der Wissenschaft, Einfluſs litterarisch bedeutender Persönlichkeiten etc.); dazu kommen die Änderungen politischer Verhältnisse, welche nicht allein von der ganzen Lage des Volkes, sondern auch von dem Wirken einzelner mächtiger Personen abhängen. Alle diese Veränderungen ziehen allmählich Änderungen der Sitten und Anschauungen nach sich und diesen folgend Änderungen der Institutionen und Gesetze. Im Volke als Ganzem können sich Änderungen der Anschauungen und Sitten nur langsam vollziehen, denn die überlieferten Anschauungen sind der jeweiligen Generation fest eingeprägt; dasselbe gilt von dem Rechtsbewuſstsein, welches den traditionellen Anschauungen und Sitten entspricht, aber auch mit der Gesetzgebung in einer gewissen Wechselbeziehung steht. Die jeweilige Gesetzgebung des Volkes ist das Produkt der Tradition althergebrachter Normen und der Anpassung an die momentanen Daseinsbedingungen und die daraus entstandenen Anschauungen. Die neuen Gesetze stellen sich (soweit sie nicht willkürlich gegeben wurden) als Anpassungen dar, welche den veränderten Erwerbsverhältnissen und Anschauungen entsprechen. Da die Grundbedingung einer gesunden und rationellen Weiterentwicklung in der gründlichen Kenntnis und gewissenhaften Befolgung überlieferter Gesetze und Institutionen zu suchen ist, so kann auch von einer ferneren rationellen Entwicklung der Institutionen auf Grund der Anpassung nur dann die Rede sein, wenn der Geist der bestehenden Institutionen sozusagen in Fleisch und Blut des Volkes übergegangen ist. Soweit dies nicht der Fall ist, kann eine versuchte Weiterbildung der Gesetzgebung nur illusorischen Wert haben (einen scheinbaren Fortschritt bedeuten). Eine langsame stetige Entwicklung der Gesetze und Institutionen, welche mit der Aufnahmefähigkeit des Volkes Schritt hält, trägt demnach am meisten zum gesunden Fortschritt des Volkes bei. Bei den Ausführungen ist in Bezug auf Abschnitt A eine Darstellung der natürlichen Vererbung erwünscht, in Bezug auf B sind Beispiele aus der Geschichte zu erbringen. Am Schlusse wären die Tendenzen der politischen Richtungen in Deutschland zu beleuchten (von den Umsturzbewegungen einerseits bis zur Stagnation und dem Rückschritt anderseits).

Bestimmungen. Die Bearbeitung der gestellten Preisaufgabe soll wissenschaftlichen Wert haben und zugleich gemeinverständlich sein. Die wichtigste Litteratur ist im Original zu berücksichtigen und es ist auf die Werke der Autoren in üblicher Art zu verweisen. — Die eingereichten Arbeiten müssen in deutscher Sprache verfaſst sein und zwar so, daſs das Manuskript als druckfertig bezeichnet werden kann. Detailuntersuchungen, welche als Belege dienen und sich nicht gut in den Text einfügen lassen, können als Anhang gegeben werden. — Die Preisrichter werden die Arbeiten nach ihrer wissenschaftlichen Durchführung beurteilen ohne Rücksicht auf die Tendenz oder Parteistellung des Verfassers. — Das Schiedsgericht besteht aus den Herren: Geh. Dr. J. Conrad-Halle, Prof. Dr. D. Schäfer-Heidelberg und Prof. Dr. H. E. Ziegler-Jena, deren jeder die Arbeiten selbständig beurteilt. Durch Vergleichung der Urteile der Preisrichter wird von der unterzeichneten Kommission das Endurteil gebildet. — Jede Arbeit ist mit einem Motto zu versehen. Der Name des Verfassers ist in einem verschlossenen Couvert beizufügen, welches dasselbe Motto trägt. — Die Kommission behält sich das Recht vor, die preisgekrönten Arbeiten unter Wahrung des Eigentumsrechtes der Autoren zu publizieren. Die von der Kommission nicht zur Publikation beanspruchten Arbeiten werden den betreffenden Autoren zurückgeschickt. — Als I. Preis ist eine Summe von mindestens 10000 M festgesetzt, der II. und III. Preis soll nicht unter je 5000 M betragen, aufserdem ist Honorierung weiterer guter Arbeiten in Aussicht genommen. — Die Manuskripte sind eingeschrieben unter der Adresse: An die Direktion des zoolog. Instituts (Prof. Dr. E. Haeckel), Jena, bis spätestens 1. De-

zember 1902 einzureichen. — Von ebenda werden Exemplare des Preisausschreibens auf Wunsch zugesandt.

Jena, den 1. Januar 1900.

Prof. Dr. E. Haeckel (Jena), Geh. Dr. J. Conrad (Halle), Prof. Dr. E. Fraas (Stuttgart)

3. Über Extemporalien

»Ist das Gymnasium noch eine Pflegstätte humanistischer Bildung? Ich weifs es ja, man mag die Sache noch so verkehrt anfassen, sie ist so stark, dafs sie den Jungen doch noch einen Hauch ihres Wesens mit ins Leben giebt; auch giebt es immer noch Lehrer, die trotz der ministeriellen Lehrpläne einen Funken Geist entzünden können. Aber wie ärmlich ist das alles! Extemporalien schreiben lassen und sie zum Wertmesser der Begabung — womöglich des Charakters des »Materials« machen; Fehleradditionen bei den Formverstöfsen, das ist moderner Humanismus! Subalterner Humanismus ist es! Wie anders könnte das sein!.... Gewifs soll das Formale der klassischen Sprachen wie die Mathematik zur Schulung des Verstandes benutzt werden — meinethalben kann auch aller 14 Tage ein Extemporale dazu benutzt werden, die Jungen zu zwingen, dafs sie sich zusammen nehmen. Aber vor allem sollen doch die Klassiker dazu dienen — in einer humanistischen Schule! — dafs ihr Geist lebendig wird für die Jungen. Lesen lernen — rein praktisch, das ist das Notwendige.« Grenzboten 1900, Nr. 1 (Leipzig, Grunow)

4. Die Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte[1])

Bei dem grofsen Interesse, das unsere Zeit kulturgeschichtlichen Forschungen entgegenbringt, darf gewifs auch die deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte auf Verständnis in weiteren Kreisen rechnen. Dies Gebiet planmäfsig zu erforschen, ist die Aufgabe, die sich die seit 1890 bestehende Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte gestellt hat. Nicht so sehr die Geschichte der pädagogischen Systeme, als die genaue Ermittelung des wirklichen Zustandes von Erziehung und Unterricht in den verschiedenen Zeiträumen und Ländern hat sie ins Auge gefafst. Sie sucht diesem Zwecke zu dienen vor allem, indem sie Materialien zur deutschen Erziehungs- und Schulgeschichte veröffentlicht. Dabei konnte sie an ein älteres Unternehmen anknüpfen, an die von Professor Karl Kehrbach begründeten, seit 1836 erscheinenden Monumenta Germaniae paedagogica, eine höchst wertvolle Quellensammlung, die in drei Abteilungen (Schulordnungen, didaktische Hilfsmittel und pädagogische Miscellaneen) die gesamte Entwicklung des deutschen Erziehungs- und Unterrichtswesens in ihren wesentlichen litterarischen Manifestationen anführen sollte. Von 1890 an übernahm die Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte die Herausgabe dieser Sammlung, bis jetzt sind 19 Bände davon erschienen, darunter so wertvolle Publikationen wie Koldeweys braunschweigische Schulordnungen, F. Schmidts Geschichte der Erziehung der bayerischen und pfälzischen Wittelsbacher u. a. Auch einige zusammenfassende Darstellungen unter Zugrundelegung urkundlicher Stoffe wurden in diese Sammlung aufgenommen, so z. B. C. Hartfelders Philipp Melanchthon als Praeceptor Germaniae, B. Potens

[1]) Weimar. Zeitung Nr. 23, 1900.

Geschichte des Militär-Erziehungs- und Bildungs-Wesens in den Landen deutscher Zunge.

Sehr grofse Schwierigkeiten bot vielfach die Sammlung des so aufserordentlich zerstreuten Materials für diese Publikationen. Um diesen Übelstand zu beseitigen, wurde ebenfalls auf Anregung Professor Kehrbachs im Anschlufs an die Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte eine umfassende Organisation geschaffen. In allen Ländern deutscher Zunge wurden aus Männern, die für diesen wichtigen Gegenstand kulturgeschichtlicher Forschung Interesse hatten, Gruppen gebildet. Ihnen lag es ob, die Materialien zu sammeln, zu ordnen, zugänglich zu machen und zu verzeichnen. Auch in Thüringen besteht seit 1898 eine solche Gruppe, die der thüringisch-historischen Kommission angegliedert ist. Die Veröffentlichungen dieser Gruppen erfolgen meist in besonderen Heften der »Mitteilungen der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte«, eines Korrespondenzblattes, das seit der Gründung der Gesellschaft jährlich 18—20 Bogen stark herausgegeben wird. Es ist für kleinere Beiträge zur deutschen Erziehungs- und Schulgeschichte bestimmt und zwar auch vor allem für urkundliche Materialien.

Für solche Arbeiten, die sich wegen ihres Umfanges oder ihrer Beschaffenheit weder zur Aufnahme in die Monumenta Germaniae paedagogica noch in die »Mitteilungen« eignen, wurde noch ein besonderes Organ, die »Texte und Forschungen« geschaffen, das für Arbeiten mittleren Umfangs bestimmt ist.

Aber auch damit ist die Reihe der Publikationen der Gesellschaft noch nicht erschöpft. Es schien erwünscht, späteren Geschlechtern die Arbeit der Zusammenstellung des bibliographischen Materials über das Gesamtgebiet des Erziehungs- und Unterrichtswesens, unter dessen Zerstreutheit in der Vergangenheit wir jetzt leiden, zu ersparen durch eine alljährliche bibliographische Zusammenstellung des Erschienenen. Kehrbach unterzog sich dieser Riesenarbeit für das Jahr 1896. So entstand sein Werk: »Das gesamte Erziehungs- und Unterrichtswesen in den Ländern deutscher Zunge«. Der zweite Jahrgang ist in Vorbereitung. Gerade dieses Buch dürfte für die Bibliotheken aller Unterrichtsanstalten, aber auch für Privatpersonen, die sich mit Pädagogik beschäftigen, unentbehrlich sein.

Wohl hat in Erkenntnis der grofsen allgemeinen Bedeutuug der Unternehmungen der Gesellschaft im vorigen Jahre der Reichstag zur Unterstützung der Gesellschaft einen Beitrag von 30000 M bewilligt und auch in diesem Jahre ist wieder eine ebensohohe Summe in den Etat eingestellt worden, deren Bewilligung so gut wie sicher scheint, aber diese Summe reicht doch nicht aus, um die vielseitigen Aufgaben der Gesellschaft zu lösen. Darum ist sehr zu wünschen, dafs diese auch anderweitig, teils durch Beitritt zu der Gesellschaft, teils durch Erwerb ihrer Schriften gefördert werden. Der Beitrag von jährlich 5 M ist an Herrn Professor Fechner in Berlin SW., Friedrichstrafse 229, zu entrichten, die Mitglieder erhalten die Mitteilungen der Gesellschaft gratis und geniefsen Preisermäfsigung beim Erwerb der übrigen Schriften der Gesellschaft. Ein gutes Gedeihen der Gesellschaft wird für ihren Begründer und ersten Schriftführer Herrn Professor Kehrbach in Berlin, der jahrelang in aufopferndster Weise die Kosten der Vereinspublikationen selbst getragen hat, der schönste Lohn sein.

Jena Dr. G. Mentz

5. Ferienkurse in Jena

In den Bündner Seminar-Blättern VI, 1—3, giebt der Herausgeber, Herr Seminardirektor Conrad in Chur, einen Rückblick auf den pädagogischen

Ferienkurs in Jena aus dem Jahre 1899, der einen vortrefflichen Einblick in die dort gebotene Arbeit enthält.

Auch in diesem Jahre sollen Ferienkurse abgehalten werden, und zwar vom Montag, den 6. August ab.

Die Kurse zerfallen in verschiedene Abteilungen, sowohl dem Inhalt, wie der Dauer nach. Dem Inhalt nach unterscheiden wir 1. Allgemeine Kurse für Herren und Damen. Dazu gehören: Botanik, Geologie, Physiologie, Kulturgeschichte, Religionsgeschichte, Litteraturgeschichte, Diakonie. 2. Pädagogische Kurse: Allg. Didaktik, Spez. Didaktik, Psychologie des Kindes, Päd. Pathologie, Fröbelsche Pädagogik, Schulzucht. 3 Sprachkurse und Litteraturkurse für Ausländer. 4. Besondere Fortbildungskurse für Lehrer der Naturwissenschaften an höheren Schulen und Lehrerbildungsanstalten: Astronomie, Botanik, Geologie, Mineralogie, Physik, Zoologie. 5. Theologische Kurse für Geistliche: Religionsgeschichte, Diakonie, Geschichte und Theorie des protest. Kirchenbaues.

Ein Teil dieser Kurse umfaßt je 6 Vorlesungen, ein anderer je 12, wieder ein anderer je 24. Die Eröffnung der Kurse findet Sonntag den 5. August abends 8½ Uhr, im Burgkeller statt.

Programme, die alles Nähere enthalten, werden versendet durch das Sekretariat, Frau Dr. Schnettger, Gartenstraße 4, Jena.

---

6. Die Vorbildung der Universitätslehrer und das Verhältnis der Universität zur Ausbildung der übrigen Lehrer

Am Sonnabend den 13. Januar fand in der Versammlung der »Vereinigung aller Lehrer in Greifswald« der Schlußvortrag in der Reihe der Referate über die Vorbildung der Lehrer statt. Professor Bernheim sprach über die »Vorbildung der Universitätslehrer und das Verhältnis der Universität zur Ausbildung der übrigen Lehrer«.

Wer der Behandlung des Themas in den vorigen Versammlungen gefolgt ist — so sagte ungefähr der Vortragende —, konnte die Bemerkung machen, daß auf den verschiedenen Unterrichtsstufen um so weniger Gewicht auf die Unterrichtsmethode gelegt wird, je größer und schwerer der mitzuteilende Wissensstoff ist, und dasselbe Verhältnis zeigt uns auch die Entwicklung der Pädagogik auf den verschiedenen Gebieten: es giebt eine reich entwickelte Volksschulpädagogik mit einer umfassenden litterarischen Produktion, es giebt eine weniger reich gestaltete Gymnasialpädagogik, eine Universitätspädagogik giebt es kaum dem Begriffe nach. Zum Teil hat dies historische Gründe, zum Teil liegt es an prinzipiellen Ansichten: auf dem Gebiete des höheren und höchsten Unterrichts, meint man, es komme wesentlich nur auf gründliche Aneignung und Beherrschung des Wissensstoffes an, einer besonderen Unterrichtskunst bedürfe es kaum. Zwar erkennt man an, es gäbe auch unter den akademischen Lehrern gute und schlechte Dozenten, es könne ein hervorragender Forscher ein ungeschickter Lehrer sein und umgekehrt, aber man hält die Lehrfähigkeit für Sache der persönlichen Anlage und der rein praktischen Erfahrung, nicht für den Gegenstand einer irgendwie allgemeingiltigen Unterweisung. Und in der That ist die einzige Art der Vorbildung für den akademischen Unterricht die Übermittelung von Person zu Person: der zukünftige Dozent lernt von den bedeutendsten der Professoren, bei denen er Vorlesungen und Übungen hört, ungefähr so, wie früher der angehende Künstler bei hervorragenden Meistern in die Schule

ging oder wie der Handwerkslehrling in der Werkstatt des Handwerksmeisters seine Ausbildung findet. Und doch hat man auch auf diesen Gebieten diese persönliche Art der Lehre für unzureichend erkannt und dieselbe durch allgemeine, systematische Ausbildung ersetzt oder ergänzt. Gerade auf dem Gebiete des Handwerks datiert der grofse Aufschwung der neuesten Zeit bei uns in Deutschland, wie allgemein und besonders seitens des Auslandes anerkannt wird, von der Einrichtung der Handwerkerschulen, der Gewerbe- und Fortbildungsschulen. Es müfste denn sein, dafs die Mitteilung der Wissenschaft ganz einzigartig unter allen Unterrichtsgegenständen wäre und garnicht von allgemeinen pädagogischen Gesichtspunkten und Erfahrungen abhinge. Wenn man indefs zugiebt, der zukünftige Dozent könne von seinen Lehrern und Meistern lernen, wie er es zu machen habe, so mufs man ohne Zweifel anerkennen, dafs er auch von den grofsen Geistern der Vergangenheit, von der ganzen Denkarbeit und Praxis der Generationen lernen könne. In der That ist der Einzelne auch ohne Wissen und Willen abhängig von den allgemeinen Fortschritten der Pädagogik. Nirgends zeigt sich das deutlicher als in der grofsen pädagogischen Errungenschaft des 19. Jahrhunderts, den Universitätsseminaren und praktischen Übungen, welche nichts anderes sind als eine Anwendung des grundlegenden Prinzips der modernen Pädagogik, durch Selbstthätigkeit und Anschauung zu lernen, jenes Prinzip, welches sich dem mittelalterlichen des rein rezeptiven Auswendiglernens entgegenstellte. Wenn man sich dessen bewufst ist, d. h. die Geschichte der Pädagogik kennt, wird man sich z. B. veranlafst sehen, zu fragen, ob jenes Prinzip genügend angewandt und durchgeführt wird, ob man nicht noch mehr Raum und Zeit für praktische Übungen im Verhältnis zu den Vorlesungen zu schaffen habe etc. Und man wird nicht verkennen, je mehr man sich auf solche Fragen einläfst, dafs jedem Unterricht gewisse allgemeine Bedingungen zu Grunde liegen, die zwar je nach dem mitzuteilenden Stoffe, je nach der Alters- und Vorbildungsstufe der Individualität der Schüler verschieden sind, aber doch auch durchgehende gemeinsame Züge an sich tragen. Neuerdings ist man bereits mehr und mehr durch die Erörterung von Unterrichtsfragen im Kreise der akademischen Lehrer den allgemeinen pädagogischen Gesichtspunkten nähergetreten und hat manche Einrichtungen und Verbesserungen aus solchen Gesichtspunkten getroffen, aber es geschieht noch meist ohne Zusammenhang und nicht aus einem einheitlichen pädagogischen Bewufstsein heraus. Ein solches zu befördern, mit andern Worten, Universitätspädagogik zu schaffen, hat sich vor zwei Jahren durch Anregung des Dr. Hans Schmidkunz in Berlin ein »Werbeverband für Hochschulpädagogik« gebildet, dessen Ziele vielleicht etwas zu umfassend, doch im Grunde zutreffend erscheinen. Schmidkunz bestimmt die Aufgaben z. T. nach vorgängigen Schriften anderer dahin: 1. Es mufs die Geschichte des Universitätsunterrichts eingehend erforscht werden; das ist ein Bedürfnis, welches selbst der hervorragendste Kenner dieses Gebietes, Professor Paulsen in Berlin, der Verfasser der »Geschichte des gelehrten Unterrichts in Deutschland« anerkannt hat. 2. Die Litteratur, die sich auf den Universitätsunterricht bezieht, mufs unter einer Rubrik auf den Bibliotheken oder wenigstens auf den Hauptbibliotheken gesammelt werden; das ist um so mehr erforderlich, als diese Litteratur meist in Reden und Broschüren besteht, die schwer zu beschaffen und zusammenzubringen sind; besonders mufs auch die betreffende Litteratur des Auslandes mehr auf den Bibliotheken berücksichtigt werden. 3. Es mufs auf den Universitäten mehr für Pädagogik geschehen, so dafs sie nicht nur als Anhängsel der Philosophie behandelt wird — dieser Forderung hat speziell Professor Rein in Jena wiederholt beredten Ausdruck gegeben — und sie mufs speziell auch die akademische Lehrweise und ihre Geschichte zum

Gegenstande haben; von denen, die sich habilitieren, wird der Nachweis pädagogischer Kenntnisse, vielleicht sogar praktischer Vorbildung in pädagogischen Seminaren zu verlangen sein. 4. Die Diskussion der akademischen Unterrichtsfragen mufs einheitliche Organe in Zeitschriften und vielleicht auch in persönlichen Konferenzen haben.

Dafs man sich in den Universitätskreisen mehr und eingehender mit pädagogischen Fragen zu beschäftigen hat, ist neuerdings immer unvermeidlicher geworden, weil eine ganze Reihe neuer Lehraufgaben und -probleme von aufsen an die Universitäten immer dringender herantreten.

Den Universitäten ist seit dem Aufkommen der Gymnasien als gesonderter Vorbereitungsschulen für die akademischen Studien die Aufgabe zugefallen, die Ausbildung des höheren Lehrerstandes zu übernehmen. Wie diese Aufgabe zweckmäfsig zu erfüllen sei, darüber gehen die Ansichten neuerdings z. T. schroff auseinander, wie das in dem Referat des Herrn Gymnasiallehrer Dr. Olsen in der vorletzten Versammlung dargelegt worden ist. Ein Urteil über diese Ansichten kann man sich nur bilden, wenn man fragt, welches das Bildungsziel der Gymnasiallehrer im Interesse der besten Ausrüstung für ihr Amt sei, und je mehr das umstritten wird, um so mehr mufs man zu dieser Frage Stellung nehmen, die auf's Tiefste in den Studiengang selbst einschneidet. Baumeisters Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre für höhere Schulen zeigt in dem umfangreichen Abschnitt über die Vorbildung der Lehrer 1895 wie auch die Frage mit der Gestaltung des Universitätsstudiums zusammenhängt. In dieser Hinsicht kann schon die Auslegung und Handhabung der Prüfungsordnung für das Schulamtsexamen sehr verschieden sein, d. h., sie erfordert pädagogische Erwägung, und das um so mehr, wenn man Anlafs zu haben glaubt, Einwendungen gegen die Bestimmungen der Prüfungsordnungen selbst zu erheben.

Eine neue Reihe von Problemen ist durch die vermehrte Zahl und Bedeutung der Realschulen, die Entstehung von Realgymnasien und Oberrealschulen an die Universitäten herangetreten, da ja die Ausbildung der höheren Realschullehrer ebenfalls diesen obliegt. Der Professor der Geologie G. Steinmann hat jüngst in einer Schrift »über die Ausbildung der Studierenden der Mathematik und Naturwissenschaften für das höhere Lehramt (Freiburg 1899)« eingehend auf die hierdurch bedingten pädagogischen Rücksichten in der Gestaltung des akademischen Unterrichts hingewiesen.

Und noch schwierigere Probleme treten hervor. Es handelt sich bereits um die Ausbildung von höheren Lehrerinnen, wie Herr Direktor Schöne in der vorigen Sitzung dargelegt hat und allgemein bekannt ist, es regt sich in den Kreisen der Volks- und Bürgerschullehrer, wie Herr Thiele ausgeführt hat, der dringende und in einzelnen Staaten bereits erfüllte Wunsch nach einer ergänzenden Ausbildung auf der Universität. Vorläufig kommt man meist diesen Problemen entgegen durch Mafsregeln, die einen sehr provisorischen, dilatorischen Charakter haben: man läfst seminarisch Vorgebildete unter gewissen Bedingungen als aufserordentliche Hörer und Hörerinnen zu. Damit kann man sich auf die Dauer nicht abfinden. Es geht an, so lange es sich um Einzelne, um Ausnahmen handelt. Jetzt aber hören z. B. schon über 400 Frauen an der Universität in Berlin und weitere 200 verteilen sich auf die übrigen preufsischen Universitäten. Das beeinflufst unvermeidlich den Charakter der Vorlesungen. Jeder Lehrer weifs, dafs das schwerste Hemmnis gedeihlichen Unterrichts es ist, wenn man verschieden Vorgebildete vor sich hat. Man kann daher unmöglich auf die Dauer zulassen, dafs höchst verschiedene Kategorien von Zuhörern dieselben Vorlesungen besuchen. Auf die Dauer mufs man mit Rücksicht auf die verschieden Vorgebildeten verschiedene

Vorlesungen einrichten. Etwas ganz Unerhörtes ist das, z. T. schon seit lange, bei uns nicht: es werden Vorlesungen »für Studierende aller Fakultäten« gehalten, die eine allgemeine Orientierung über ganze Gebiete ohne fachmäfsige Vorkenntnisse bieten; man hat Vorlesungen und Übungen in den naturwissenschaftlichen Fächern für solche, die sich nicht fachmäfsig darin ausbilden wollen, also namentlich für Mediziner; Professor Steinmann schlägt in der vorhin angeführten Schrift vor, man solle Lektoren für Griechisch und Lateinisch anstellen, damit diejenigen, die von Realgymnasien und Realschulen an die Universität kommen, dort Gelegenheit finden, sich während der Studienzeit darin zu vervollkommnen, wenn sie es bedürfen; ganz in dem angedeuteten Sinne aber ist die Einrichtung von eigenen, regulären, mehrjährigen Studiengängen für die Ausbildung von Oberlehrerinnen in gesonderten Vorlesungen und Kursen, die an mehreren preufsischen Universitäten, in Göttingen, Bonn, Königsberg, mit Unterstützung der Regierung neuerdings geschaffen ist. An den neueren amerikanischen Universitäten ist das System differenzierter, eigener Studiengänge mit verschiedenen Graden der Vorbildung und verschieden bestimmtem Ziel im Abschlufsexamen bereits in reicher Organisation ausgestattet.

Wenn man diese ganze Bewegung, diesen Zudrang von nicht gleichwertig Vorgebildeten zu den Universitäten nicht für eine vorübergehende Erscheinung, gewissermafsen eine Modesache, hält, sondern für ein tieferes, dauerndes Bedürfnis, so giebt es für die Universitäten nur zwei Möglichkeiten, sich dazu zu stellen. Entweder man meint: die Universität hat nur die Pflege und Übermittelung der reinen Wissenschaft, der produktiven Forschung als Aufgabe, wir Dozenten können und wollen uns nur mit der Ausbildung zukünftiger Forscher, allenfalls auch der entsprechend auszubildenden höheren Lehrer, nicht mit derjenigen anderer Kategorieen befassen — dann mufs sich die Universität auf die Linie grofser Gelehrtenakademieen zurückziehen und den übrigen höheren Unterricht Fachschulen überlassen, wie das in der That vor kurzem der Wiener Geologe Professor Fuchs in einem Artikel in der »Zukunft« (vom September 1899) vorgeschlagen hat. Aber das scheint nicht im Geiste unserer Zeit, nicht auf dem Entwicklungswege unserer Universitäten zu liegen. Wie das Volk in weiten Kreisen neuerdings mehr Anteil an den materiellen Gütern der Kultur verlangt, so wünscht es auch mehr Anteil an den geistigen Gütern, und wie man jenem Verlangen in angemessenen Grenzen selbst seitens der konservativsten Staatsmänner nachgekommen ist und nachkommt, so wird man auch diesem nachkommen müssen. Die tiefe Kluft, welche Gelehrte und Nichtgelehrte einst geschieden hat, welche die Universität vom Volke abtrennte dadurch, dafs sie nur in lateinischer Sprache lehrte und schrieb, ist im 18. Jahrhundert beseitigt durch die Einführung der deutschen Sprache. Viele erwarteten von dieser Neuerung den Ruin der Wissenschaft; man glaubte, nun würde jedermann gelehrt werden wollen und die Wissenschaft würde gemein, verachtet, erniedrigt werden. Das Gegenteil dieser Befürchtungen ist eingetreten: Die Neuerung hat unermefslichen Segen herbeigeführt. Heute scheinen wir abermals an einem Wendepunkt zu stehen: der Wirkungskreis der Universitäten mufs sich abermals erweitern, es müssen dem Wechselstrom zwischen Volk und Wissenschaft ungehemmtere Bahnen durch erweiterte Organisation eröffnet werden. Dürfen sich die deutschen Universitäten dem verschliefsen?

Unser Vaterland hat bis in die letzte Zeit mit seinem Unterrichtswesen die höchste Stelle in der Welt eingenommen. Es verdankt seine kriegerischen und wirtschaftlichen Siege, wie gerade unsere Nachbarn und Gegner anerkennen, seiner Bildung. Seitdem Deutschland eine Grofsmacht geworden ist, sind andere Fragen in den Vordergrund des allgemeinen Interesses getreten: wie sich unsere Militärmacht, unsere Ein- und Ausfuhr, unser Kolonialbesitz, unsere technischen Leistungen

zu dem Ausland verhalten? Gewifs, wir haben auf den materiellen Gebieten viel, sehr viel nachzuholen und es ist unvermeidlich, dafs sich die Energie des Volkes darauf richtet. Aber wir dürfen darüber nicht vergessen, worauf unsere Macht erwachsen ist. Und wenn auch alle anderen sagen dürften, die materiellen Machtfragen seien die Hauptsache — wir Vertreter des Unterrichtswesens haben die Aufgabe, für die geistige Seite der Volksmacht einzustehen; wir Lehrer haben nicht die Handelsbilanz mit dem Auslande zu vergleichen, sondern die Bilanz der Bildung. Wir stehen da bereits vor der Gefahr einer Unterbilanz. Die grofsen Nationen, welche unsere Konkurrenten sind, haben seit unseren grofsen äufseren Erfolgen grundlegende Reformen ihres gesamten Unterrichtswesens mit aller Energie einheitlichen Bewufstseins begonnen und z. T. glänzend durchgeführt. England hat 1870 mit vollständiger Reform seines Volksschulwesens auf Grund des allgemeinen Schulzwanges angefangen und ist augenblicklich im Begriff, zwecks weitergehender Reformen eine neue Centralbehörde zu schaffen. Frankreich hat seine Universitäten nach Vorbild der deutschen umgestaltet, die Vorbildung der höheren Lehrer und die höheren Schulen entsprechend gehoben und ist noch in regster Arbeit für weitere einheitliche Reformen. Amerika vor allem hat seine Universitäten in umfassender Weise neu organisiert, das englische und auch bereits das deutsche Muster überholend und ist bei der Arbeit, das ganze übrige Unterrichtswesen nach einheitlichen Plänen zu reformieren. Es ist ein Irrtum zu meinen, wir könnten auf diesem Gebiete vom Auslande nicht lernen, hätten nichts vom Auslande zu befürchten. Es fehlt uns an lebendiger Einheitlichkeit im Bildungswesen und an dem lebhaften, bewufsten Interesse der Lehrer, der öffentlichen Meinung dafür. Frappierend ist es, zu sehen, dafs uns das »praktische« Amerika darin übertrifft; in einem Jahresbericht des Professors an der Columbia-Universität in New-York N. M. Butler (Educational Review September 1899) heifst es: Seit 1879 begann an der Universität in Michigan und der Columbia-Universität die Bewegung, die höheren und niederen Schulen in gegenseitiges Einvernehmen und einen Geist sympathischen Zusammenwirkens zu bringen; die Bewegung wuchs schnell und drang 1894 siegreich durch, als der Universitätspräsident Eliot in seinem hervorragenden Bericht über »die Einheit der Unterrichtsreform« zeigte, dafs das Unterrichtswesen auf allen Stufen von denselben Grundsätzen geleitet sein müsse, und jetzt ist es anerkannt, dafs die Universität, welche die Pädagogik nicht ebenso energisch betreibt, wie Naturwissenschaft oder Philologie, nicht mehr auf der Höhe steht. Wenn die hiesige »Vereinigung aller Lehrer« etwas dazu beitragen könnte, gegenüber dem zusammenhangslosen Partikularismus und den Sonderinteressen der einzelnen Lehrstufen und Lehrerklassen die grofsen gemeinsamen Interessen unseres nationalen Bildungswesens uns und anderen in lebhafteres Bewufstsein zu rufen, so würde es ein Verdienst von praktischem Wert sein. Die Universitäten aber sind die Brennpunkte, in denen die Fragen der Lehrerbildung sich konzentrieren, die Universitäten müssen als die gegebenen Führerinnen des Geisteslebens in erster Linie für die innere Einheitlichkeit des Bildungswesens eintreten, welche eine Vertiefung und Ergänzung unserer nationalen Einheit ist, einheitlich wie diese, ohne uniform zu sein.

Der Vortragende fafste seine Ausführungen in vier Thesen zusammen, an die sich unter Vorsitz des Herrn Gymnasialdirektor Dr. Wegener eine äufserst lebhafte Diskussion schlofs. Es beteiligten sich daran die Herren Prof. Hausleiter, Ulmann, Stengel, Lüthgert, Seeck, Rektor Graul, Direktor Schöne, Oberlehrer Stock.

7. Gedächtnisuntersuchungen an Schülern

(Berliner Verein für Kinderpsychologie)

Nach einem längeren einleitenden Vortrage des Vorsitzenden Herrn Professor Dr. C. Stumpf: »Zur Methodik der Kinderpsychologie«, in dem zugleich die Aufgaben des Vereins des Näheren skizziert wurden, teilte Herr Oberlehrer Dr. Kemsies die sehr interessanten Ergebnisse von Gedächtnisuntersuchungen mit, die er an Schülern der Friedrich-Werderschen Realschule angestellt hat. Es wurden zu diesem Zweck den Schülern immer zehn zweisilbige Fremdwörter, die der lateinischen Sprache entnommen und ihnen gänzlich unbekannt waren und mit der hinzugefügten Bedeutung keinerlei Ähnlichkeit aufwiesen z. B. eurus = Ostwind, segnis = träge), vorgelegt. Die Einprägung sollte rein mechanisch erfolgen, jede Reihe wurde in gleichmäfsigem Rhythmus fünfmal hintereinander in 200 Sekunden dargeboten. Die behaltenen Worte wurden auf Zettel geschrieben und dem Lehrer übergeben. Um festzustellen, bei welcher Art des Gedächtnisses das Einprägen am besten vor sich ginge, ob beim Gehörs- oder beim Gesichtsgedächtnis oder bei der im Schulunterricht gewöhnlich angewandten kombinierten Methode, wurde ein dreifaches Verfahren eingeschlagen: die Wörter der ersten Versuchsreihe wurden vom Lehrer vorgesprochen, die der zweiten gedruckt oder geschrieben vorgezeigt und die der dritten zugleich gezeigt und gelesen. Bei solchen Versuchen, die mit Untersekundanern in einem Durchschnittsalter von $15^1/_2$ Jahren gemacht wurden, ergab sich, dafs von der Gesamtzahl der in den drei Reihen dargebotenen Worte 58,4% behalten wurden. Wort und Bedeutung richtig miteinander verknüpft wurde in 50% der Fälle, Umstellungen in der richtigen Reihenfolge kamen in 16,6% der Fälle vor. Nur gelegentlich traten falsche Associationen und kleinere Fehler in der Wiedergabe der gegebenen Wörter ein. Betrachtet man dagegen die drei auf verschiedene Methoden eingeprägten Reihen für sich, so ergiebt sich, dafs das Gehörsgedächtnis dem Gesichtsgedächtnis und auch der kombinierten Methode bedeutend überlegen ist; die vorgesprochene Reihe wurde um 13,1% besser behalten als die gesehene und um 8,3% besser als die in kombinierter Methode mitgeteilte. Es kommt dies wahrscheinlich daher, dafs beim visuellen Gedächtnis die Aufmerksamkeit sehr stark beeinträchtigt ist. Bei einer Wiederholung entsprechender Versuche, die mehrere Wochen später gemacht wurde, zeigte sich der Einfluss der Übung sehr deutlich bei der bis dahin ungewohnten akustischen und visuellen Methode, in sehr geringem Mafse dagegen bei der im Unterrichte gewöhnlichen kombinierten. Dieselben Versuche wurden auch in der Quarta gemacht, und es zeigten sich, der Altersdifferenz entsprechend, geringere Gedächtnisleistungen, im Durchschnitt um 10,6%, so dafs man die Zunahme der Gedächtnisfähigkeit in diesem Alter etwa auf 3,5% pro Jahr annehmen könnte. Auch in anderen Klassen wurden solche Versuche gemacht, immer zeigte sich das Lernen durch das Gehör dem durch das Gesicht entschieden überlegen. Als dagegen im psychologischen Institut der Universität die Experimente unter bedeutend schärferen und günstigeren Bedingungen durchgeführt wurden, bei denen die Art der Aufnahme für Auge und Ohr möglichst unter den gleichen Bedingungen gemacht war, zeigte es sich, dafs im allgemeinen die Schüler nach beiden Methoden etwa gleich gut lernten.

8. Tabellar. Übersicht über die fortbildungspflichtige Jugend

zusammengestellt von Direktor **Pache** in Leipzig-Lindenau

	Fortbildungsschulpflichtige, vom 14.—18. Jahre								Zahl derer, die eine Fortbildungsschule besuchen				
	Knaben				Mädchen								
	ledig	verheiratet	verwitwet	geschieden	ledig	verheiratet	verwitwet	geschieden	Gewerbliche	Kaufleute	Ländliche	Allgemeine	Mädchen
Ostpreufsen . .	79667	41	1	—	79111	296	10	1	5531	275	549	—	327
Westpreufsen . .	62096	17	—	—	61408	288	11	—	7626	469	472	—	285
Berlin	51750	2	—	—	58096	123	6	—	21353	2039	379	5000	7268
Brandenburg . .	102969	19	—	—	99471	191	8	—	6424	658	742	—	82
Pommern . . .	66111	12	—	—	63346	130	2	—	3619	351	430	—	158
Posen	79671	57	2	—	80402	442	15	1	5464	312	565	—	340
Schlesien . . .	178171	40	2	—	180290	469	16	2	15755	3239	2234	—	919
Sachsen	105270	23	—	—	102928	204	2	—	12258	2171	1281	—	425
Schleswig-Holstein	49690	13	—	—	47412	111	—	—	8006	463	827	—	770
Helgoland . . .	65	—	—	—	76	—	—	—	—	—	—	—	—
Hannover . . .	94655	42	1	—	92219	191	—	—	15874	2280	3506	—	328
Westfalen . . .	110939	13	—	—	102831	278	9	1	13415	1342	1736	—	395
Hessen-Nassau .	71897	10	—	—	73219	65	—	—	15154	1379	5553	—	1785
Rheinland . . .	201924	55	2	—	197225	317	8	1	24636	2030	5020	—	1271
Hohenzollern . .	2687	—	—	—	2923	2	—	—	182	21	537	—	50
Königr. Preufsen .	**1257553**	**344**	**8**	**—**	**1042866**	**2963**	**87**	**3**	**154297**	**17029**	**23831**	**5000**	**14403**
Bayern[1]) . . .	229675	—	—	—	234054	291	4	—	35986	3024	7087	734	4763
Sachsen	143620	—	—	—	148179	140	—	—	20779	4871	691	76994	4041
Württemberg . .	86479	—	—	—	89272	40	—	—	16662	1938	366	31176	54016
Baden	71296	—	—	—	70591	48	1	—	9489	1500	567	25649	13611
Hessen	43612	5	—	—	43415	69	—	—	8976	865	307	25268	300
M.-Schwerin . .	24314	—	—	—	22817	54	—	—	3880	164	52	—	40
S.-Weimar . . .	13282	—	—	—	13695	28	—	—	1884	226	90	5152	46
M.-Strelitz . . .	4352	—	—	—	4180	10	—	—	1447	14	—	—	—
Oldenburg . . .	22868	2	—	—	14619	27	1	—	770	50	277	50	20
Braunschweig . .	16891	—	—	—	16539	26	1	—	1995	214	50	250	317
S.-Meiningen . .	9466	6	—	—	9638	20	—	—	267	89	98	4199	249
S.-Altenburg . .	7042	—	—	—	6968	15	—	—	476	50	50	482	—
S.-Cob.-Gotha . .	8887	3	—	—	8656	13	—	—	624	182	—	3720	317
Anhalt	11363	—	—	—	10600	12	—	—	1403	137	—	—	—
Schw.-Sondersh. .	2994	—	—	—	3065	8	—	—	304	50	—	1199	—
Schw.-Rudolstadt .	3510	—	—	—	3341	5	—	—	268	—	—	463	20
Waldeck . . .	2329	2	—	—	2463	4	—	—	75	—	126	1094	—
Reufs ä. L. . .	2506	—	—	—	2489	8	—	—	350	70	—	—	—
Reufs j. L. . . .	4994	—	—	—	4900	15	—	—	821	198	120	294	174
Sch.-Lippe . . .	1590	—	—	—	1545	17	—	—	—	—	30	65	—
Lippe-Detmold. .	5618	—	—	—	5392	7	—	—	722	—	—	—	—
Lübeck	3390	—	—	—	3061	4	—	—	1213	220	30	23	—
Bremen	8160	—	—	—	8313	7	—	—	1779	343	—	—	—
Hamburg . . .	21588	—	—	—	23360	75	1	—	3543	858	—	—	480
Elsafs-Lothringen	63303	—	—	—	63798	124	3	—	2998	590	416	1311	450
Deutsches Reich .	**2062552**	**362**	**8**	**—**	**2058982**	**4182**	**106**	**3**	—	—	—	—	—

[1]) Hinzu kommen 127317 männliche und 162687 weibliche Besucher der Sonntagsschule im Alter vom 13—16 Jahren.

BESPRECHUNGEN

I Philosophisches

F. Gerstung, Pfarrer, Glaubensbekenntnis eines Bienenvaters. Versuch einer Versöhnung der natürlichen und göttlichen Welt- und Lebensauffassung. Freiburg i. B. und Leipzig, Paul Waetzels Verlag. 1900. 120 S. 1 M.

Herausfordernder denn je tritt heute die materialistische Weltauffassung auf den Kampfplatz und fordert jeden denkenden Menschen auf, sich für oder wider zu entscheiden.

In dem vorliegenden Schriftchen aus der schreibgewandten Feder des Herausgebers der »Deutschen Bienenzucht in Theorie und Praxis« wird der Kampf aufgenommen gegen den Materialismus unserer Zeit, der den nackten Atheismus als die Summe und den letzten Schlufs aller Erkenntnis und Weisheit vertritt.

Zweck der Schrift ist die Anbahnung einer Versöhnung der natürlichen und göttlichen Welt- und Lebensauffassung durch harmonischen Zusammenschlufs der Wahrheitsmomente beider Auffassungen.

Das Objekt für die Zergliederung der Naturvorgänge (Analyse der Naturerscheinungen) zum Zwecke der Erkenntnis der Grundgesetze des Naturlebens bildet das Bienenvolk. Die Biene hat von jeher das Interesse des forschenden Menschengeistes auf sich gelenkt und es läfst sich an der Einzelbiene sowohl, wie am Bien (dem ganzen Volke), wie vielleicht nur noch bei den Ameisen, eine grofse Fülle mechanischer, wie auch organisch-biologischer Gesetze beobachten.

Die Geschichte der Bienenforschung führt uns die interessante Thatsache vor Augen, dafs die allgemeinen Weltauffassungen und die Versuche befriedigender Welterklärungen jedesmal auf die geheimnisvolle Wunderwelt des Biens angewandt worden sind, und als Prüfstein für deren Richtigkeit gedient haben. So treten uns nacheinander entgegen die naive, die anthropomorphistische (menschenähnliche), die mechanische und die organische Auffassung des Biens. Die naive Auffassung hat kein Verlangen, den natürlichen Ursachen nachzuspüren, sie gipfelt in dem einzigen Gedanken: »Gott macht alles.«

Den anthropomorphistischen Standpunkt, die Übertragung menschlicher Vorgänge auf die Tiere, vertritt das volkstümliche »Brehms Tierleben«. Ein klassischer Vertreter dieser Richtung ist Dr. Ludwig Büchner, der Verfasser von »Kraft und Stoff«, von dem man, da er in dem genannten Werke alles, auch das Geistesleben des Menschen, rein materialistisch zu erklären sucht, annehmen müfste, dafs er das Leben der Bienen und anderer Insekten ebenso auffafste. Aus seinem »Aus dem Geistesleben der Tiere« sei zur Charakteristik nur eine Stelle angeführt, S. 251: »Der privilegierte Stand

der nichts arbeitenden und blofs dem Vergnügen lebenden Männchen oder Drohnen wird von den Arbeitern nur insoweit und so lange geduldet, als man seiner Dienste bedürfen zu müssen glaubt.«

Zweckmäfsig denkende Intelligenz und zielbewufst strebende Willenskräfte, das mufs zugestanden werden, offenbaren sich in allen Thatsachen und Erscheinungen nicht nur des Tier-, sondern überhaupt des ganzen Naturlebens, jedoch ist der Nachweis erbracht, dafs diese Intelligenz und solcher Wille nicht im Tiere selbst vorhanden sind. (S. Flügel, »Seelenleben der Tiere« und Wasmann, »Instinkt und Intelligenz«.) Beim Menschen finden wir Selbstbewufstsein und Selbstbestimmung, nicht so beim Tier. Das ist die unüberbrückbare Kluft zwischen dem Menschen und der sonstigen organischen Welt. Der Unterschied zwischen dem tierischen und menschlichen Seelenleben ist ausgedrückt in den vielumstrittenen beiden Worten: Instinkt und Intelligenz. Intelligenz: »Die geistige Fähigkeit, sich der Zusammenhänge der Dinge und der Zwecke bewufst zu werden und freithätig die Mittel auf den Zweck hinzuordnen«, kürzer: »Das bewufste Erfassen und Verwirklichen von Zwecken.« Instinkt: »Die vererbte Anlage eines Organismus zu unbewufstem, auf naturgesetzlicher Naturnotwendigkeit ruhendem, zweckmäfsigem Handeln.« Thätigkeiten des Organismus, welche entstehen durch einfache Überleitung von Sinnesreizen auf motorische Nerven, werden Reflexthätigkeiten genannt, dazu gehört unter andern das Eierlegen der Königin. Alle Thätigkeiten, aufser den letztgenannten, im Bienenvolke sind reine Instinkthandlungen. Die in den Bienen schlummernden Triebe werden durch äufsere oder innere Reize ausgelöst, und wunderbar dabei ist, dafs jedes Glied des Bienenvolkes in besonderer Weise reagiert, aber jedes durchaus zweckmäfsig für sich und für das Volk. Wo man heute noch Intelligenz in den Thätigkeiten des Tierlebens annehmen zu müssen glaubt, liegt stets eine Verwechselung des Einflusses einfacher oder zusammengesetzter sinnlicher Erfahrung (Associationsthätigkeiten, sinnliches Gedächtnis) mit der Intelligenz vor. Vor dem Trugschlufs hat man sich zu hüten, als ob das Menschenleben nur von Intelligenz beherrscht würde, »vielmehr findet sich beim Menschen das Instinktleben als die Unterschicht, auf welcher sich die Intelligenz als eine nur dem Menschen zukommende Oberschicht des Seelenlebens aufbaut, substantiell verschieden.« S. 55. Reiz und Thätigkeit stehen zueinander in dem Kausalverhältnis von Ursache und Wirkung. Erkennt man das Kausalgesetz als das einzig herrschende Gesetz an, so stellt man sich auf den Standpunkt der dritten Art der Weltauffassung. Nach Beseitigung der naiven und anthropomorphistischen Weltanschauung sucht der Materialismus die Welt aus rein mechanischer Gesetzmäfsigkeit zu erklären. Er gründet seine Ansicht auf die Gesetze der anorganischen Chemie. Wie dort bestimmte Verbindungsproportionen (Atomgewichte) nachgewiesen wurden, und so die anorganischen Körper und ihre Zusammensetzung auf Grund mechanisch-kausaler Gesetzmäfsigkeit sich erklären liefsen, so führte man auch alle Erscheinungen des organischen Lebens darauf zurück. Das bot deswegen keine Schwierigkeiten, als man das organische Leben nur weil eine höhere Entwicklungsstufe des anorganischen betrachtete.

Während die Allgemeingiltigkeit des Kausalgesetzes nicht bestritten werden kann, weil keine Erscheinung im Bienenleben zu finden ist, die sich nicht naturgesetzlich aus Ursache und Wirkung erklären läfst, wird das Gesetz der Zweckmäfsigkeit vom Materialismus nicht anerkannt. Und doch finden wir in der ganzen Natur jedesmal aufs innigste miteinander verknüpft die kausal bedingte und zweckmäfsig bestimmte Reihenfolge in den Zuständen und Thätigkeiten des Organismus, die in ihrem Zusammenwirken den einen letzten Zweck erfüllen: Erhaltung des Organismus und der Art. Im Grunde

offenbart sich die Welt als ein einziger grofser Organismus, welcher besteht durch das unbewufst-zweckmäfsige harmonische Zusammenwirken aller seiner Teile, und bei welchem jeder Teil das Ganze als Ursprung und Träger voraussetzt. Wäre das Weltall nicht ein solcher Organismus (Kosmos), so wäre es ein Chaos. Woher nun die Zweckmäfsigkeit? Entweder giebt es einen persönlichen Schöpfer, der sich in der gesetzmäfsigen Zweckmäfsigkeit als »der geniale Mechaniker« offenbart, oder es mufs die Möglichkeit vorhanden sein, dafs die Organismen eine solche Eigenschaft erworben haben. Die letzte Anschauung vertreten, wie bekannt, die Darwinianer, und nehmen wunderbarerweise an, dafs der Zufall dabei die Hauptrolle spielt. Nirgends ist der Beweis zu erbringen, dafs die Zweckmäfsigkeit erworben werden kann, so bleibt uns nichts weiter übrig, als anzunehmen: Die unbewufste Zweckmäfsigkeit ist mit dem organischen Stoff gegeben, gegeben mit dem Leben, und gegeben wie das Leben, denn trotz aller Schärfe der Mikroskope und trotz aller Fortschritte der Chemie und Physiologie hat »das Leben« bisher allen Erklärungsversuchen getrotzt. So führen alle Mifserfolge und besonders die Zufallshypothese als die unwahrscheinlichste und aller Naturgesetzlichkeit widersprechende auf eine göttliche Weltbetrachtung: Gott, der Ursprung alles Seins, hat in dieser Welt die beste aller möglichen Welten ins Dasein gerufen unter Ausschlufs aller sonst noch denkbaren, aber unvollkommeneren.

Sogar in dem »Kampf ums Dasein«, den man als das herrschende Gesetz hinstellt, offenbart sich die unbewufste Zweckmäfsigkeit, das göttliche Walten, in ihm liegt das Prinzip der Vervollkommnung, denn die Thatsache kann niemand leugnen, dafs alle, auch die relativ schwächsten Lebewesen vollkommen zweckmäfsig für diesen Kampf und damit für die Erhaltung der Organismen organisiert sind.

In welchem Verhältnis steht nun der Mensch zur Welt und zu Gott? Bezüglich seines Instinktlebens steht er unter dem Kausalgesetz unbewufster Zweckmäfsigkeit, aber durch seine Intelligenz ist er wesentlich von allen Lebewesen verschieden, und zwar ist er der einzige Träger der Intelligenz in der Welt aufser Gott. Er allein kann sein »Ich« als geistig-leibliche Lebenseinheit selbstbewufst erfassen, er allein kann denken, reflektieren über das Geschehen aufser ihm, ja auch über das animalische und geistige Leben an und in ihm. Er allein kann sich einen Zweck setzen und die Mittel zur Erreichung desselben wählen, denn er hat die Einsicht von Mittel und Zweck, von Ursache und Wirkung. Weil aber der Mensch keinen vollkommenen Einblick in die Zusammenhänge und Zwecke besitzt, also keine göttliche, irrtumsfreie Weisheit, darum kann er irren in der Wahl und Anwendung der Mittel. Das Tier »mufs« sich dem sittlichen Zweck (Liebe ist die Triebfeder zur Zwecksetzung) fügen, der Mensch erkennt den Willen Gottes, er kann ihm folgen, er kann sich passiv verhalten oder auch das Gegenteil davon thun. Dieser Umstand macht aus dem Menschen ein sittliches Subjekt mit dem Bewufstsein eigener persönlicher Verantwortlichkeit, er hat ein Gewissen als Gegengewicht der unter Umständen so gefährlichen Willensfreiheit. Es erscheint das Sittengesetz als ein unverbrüchliches Naturgesetz höherer Art, dem sich niemand ungestraft entziehen kann.

Die Intelligenz ist dem Menschen gegeben, damit er den Spuren der göttlichen Intelligenz nachforscht und diese dann sich dienstbar macht zum Ausbau seiner göttlichen Welt- und Lebensauffassung. Aber recht erfüllt sie ihren hohen Zweck erst, wenn die Gottesgesetze, die in starrer Notwendigkeit uns in der Schöpfung entgegentreten, uns zum Vorbild werden, dem wir freiwillig, also bewufst sittlich nachfolgen, und wenn sie durch die Einsicht in die unbedingte Giltigkeit der Naturgesetze uns zur Erkenntnis der Unverbrüchlichkeit der göttlichen Sittengesetze führt. Zur weiteren Orientierung

über den Inhalt des gut ausgestatteten kleinen Buches seien hier die Überschriften der elf Abschnitte angeführt: I. Der Kampf um die Welt- und Lebensanschauung. II. Die allgemeinen Auffassungen der Bienenwelt. Die naive Auffassung. III. Die anthropomorphistische Auffassung des Biens und anderer organischer Lebewesen. IV. Instinkt und Intelligenz(Verstand). V. Mechanisch-kausale Auffassung. VI. Die teleologische Auffassung. VII. Die organische Auffassung. VIII. Der Darwinismus und die unbewufste Zweckmäfsigkeit im Kosmos. IX. Ich glaube an Gott. X. Ich und der Vater sind eins. XI. Das ängstliche Harren der Kreatur wartet auf die Offenbarung der Kinder Gottes.

Als Anhang enthält das Schriftchen zehn Thesen, von denen die Schlufsthese angeführt sein möge: »Der streng durchgeführte theistische Monismus (Monotheismus) stellt die innere Versöhnung der natürlich-mechanischen und der christlichen Welt- und Lebensauffassung dar und ist seinem Wesen nach allein imstande, dem göttlich-sinnlichen Menschen vollen und wahren Frieden zu geben.«

Wie der Verfasser auf Grund der neuesten Ergebnisse der Bienenforschung zu der organisch-theistischen Weltanschauung gelangt, das wolle man bei Gerstung selbst nachlesen. Wir wünschen auch diesem Werkchen Gerstungs, des Verfassers der so viel gelesenen kleinen Schriften bienenwirtschaftlichen Inhalts, wie »Immenleben«, »Grundgesetz«, »Wahrheit und Dichtung«, u. a., recht viele Leser. Sei es insbesondere nach dem Wunsche des Verfassers dem Buche vergönnt, dafs »besonders die älteren Schüler höherer Lehranstalten, junge Lehrer und andere nach harmonischer Durchbildung von Geist und Charakter strebende Schichten unseres Volkes das Schriftchen zur Hand nehmen möchten, um im Kampfe um die Weltanschauung einen vorurteilsfreien und sachlich begründeten Standpunkt zu gewinnen.«

Bennstedt, Halle a. S. Paul Raap.

Dr. Alfred Wenzel, Gemeinschaft und Persönlichkeit in Zusammenhang mit den Grundzügen geistigen Lebens (Philosoph. Vorträge, herausgeg. v. d. Philos. Gesellsch. zu Berlin III, 7). Berlin, Gärtner-Heyfelder, 1899. 141 S.

Diese »ethischen und psychologischen Studien« behandeln in geschickter, beachtenswerter Weise einige ethische Grund- und Vorfragen, vielfach im Anschlufs an Wundt; doch werden auch Schleiermacher, Lazarus, von Neueren noch Dilthey, Paulsen, Volkelt öfter herangezogen. In der mittleren psychologischen Abhandlung (S. 55) findet sich eine Auseinandersetzung mit Herbart: es sei irreführend, mit diesem die Elemente der Vorstellungen zwar Empfindungen zu nennen, aber die letzteren den einfachen Vorstellungen gleichzusetzen; denn es werde dadurch der Schein erweckt, als ob Empfindungen vorgestellt werden könnten. Gewifs können sie vorgestellt werden z. B. die Vorstellung des Ekels kann so stark werden, dafs sie die entsprechende Empfindung hervorruft. Auch ist es (S. 75) zu eng gesagt, dafs die Vorstellungen vorwiegend der äufsern Sphäre des geistigen Innenlebens angehören, durch die der Mensch auf grund seiner Sinnesfunktionen mit seiner geistigen und körperlichen Umgebung verbunden ist. Stellt dann nicht der Mensch gerade in seinem Ich sich vorwiegend die innere Sphäre seines geistigen Innenlebens vor? Darum sollte Wenzel die Vorstellungen auch nicht so allgemein hinter Gefühl und Willen als dem Kern unsers Wesens zurückstellen; sonst kommen wir dem unbewufsten Wollen des Pessimismus nahe, das doch Wenzel (S. 48) als ein caput mortuum der Abstraktion mit Recht ablehnt. Abh. 1 argumentiert treffend gegen extremen Individualismus und Kollektivismus (bis S. 43) Abh. 3. unterscheidet logisch Gesellschaft und Gemeinschaft und verfolgt die Korrelation von Gemeinschaft und Persönlichkeit auch mit Berücksichtigung der Kulturgeschichte. Gloatz

Heinrich Lüdemann, Die Vorherrschaft des Geistes; religionsphilosophische und erkenntnistheoretische Aperçus. Berlin, Eichblatt, 1899. 96 S. 2 M.

Das inhalt- und geistreiche Büchlein leidet leider, namentlich im ersten erkenntnistheoretischen Kapitel, dessen 14 Seiten das Vorwort die, denen es zu schwer, zu überschlagen bittet, an einiger Dunkelheit wie schon der Titel. Derselbe scheint historisch als Merkmal eines Zeitalters gemeint, da er in den Überschriften des 3. und 4. Kap. wiederkehrt, welche von der in besserer Erkenntnis des Geistes gegründeten Weltanschauung der Neuzeit, die darum auch die Natur besser verstehe (S. 35 ff.), und vom Christentum als einer zweiten Schöpfung, in der durch die Liebesoffenbarung des göttlichen Geistes jeder Christenmensch im Unterschied von der antiken Überschätzung des Staats einen selbständigen Wert erhalte (S. 52 ff.), handeln. Diese historisch erreichte Vorherrschaft des Geistes ist nun vorher in selbständiger philosophischer Untersuchung prinzipiell begründet und zwar im Kap. 1 erkenntnistheoretisch, indem die apriorischen Anschauungs- und Denkformen mit Kant der Erfahrung als Bedingung zu grunde gelegt, aber gegen Kant als zusammenhängend mit der innern und äufsern Erfahrung und daher in ihrer Anwendung auf diese als objektiv auch für diese giltig aufgezeigt werden (S. 4 ff.), worauf sich in Kap. 2 die metaphysische Überzeugung aufbaut, dafs der Kosmos vom Logos, in dem alle menschlichen Geister solidarisch verbunden sind, gesetzt ist (S. 28), sowie die ethische, dafs der Kosmos, der von Gott auf die Geisteswelt angelegt ist, aus ihr zu vollenden ist durch eine Realkultur, in der der Mensch zugleich sein eigenes Selbst entwickelt (S. 23 f.) und seine Ideale, die er dann auch in der Natur verwirklichen soll zu deren Verklärung (S. 14). Schade nur, dafs diese Gedanken durch so viele Sätze verbunden und eingeleitet sind, welche gerade durch zu abstrakte, oft auch mathematische Formulierung teils schwer verständlich, teils vieldeutig und mifsverständlich geworden sind. Gloatz

Wilhelm Bender, Mythologie und Metaphysik. Grundlinien einer Geschichte der Weltanschauungen. Band I: Entstehung der Weltanschauungen im griechischen Altertum. Stuttgart, Fr. Frommann (E. Hauff). 288 S. 4 M.

Die Entwicklung der Philosophie aus der Mythologie und der weitere Einfluſs der letzteren auf die erstere ist hier zum erstenmal zum Gegenstand einer eingehenden Untersuchung gemacht, welche der Geschichte der griechischen Philosophie eine neue Seite abgewinnt, aber doch durch die Subjektivität des Verfassers stark getrübt wird. Schon die Einleitung faſst mit der Mythologie sogleich praktische, um des Menschen Wohl und Wehe und ein dem entsprechendes Verhalten sich bewegende Bedürfnisse zusammen, die dann auch die Metaphysik statt eines interesselosen Strebens nach einer sachgemäfsen Welterklärung vielfach beherrschen sollen. Wo dies letztere der Fall ist, braucht sie aber so wenig mythisch zu werden, als alle Mythologie sich aus praktischen Bedürfnissen ableiten läfst. Da nun Bender eine Metaphysik überhaupt für unmöglich hält (S. 9), so giebt nach ihm der metaphysische Trieb, den er anerkennt, fast überall mehr oder weniger dem mythischen Raum, um wenigstens zu einem das praktische Bedürfnis befriedigenden Abschluſs zu gelangen. Ja dies soll selbst für die Eleaten (S. 117), Platon (S. 125 ff.), ja die Leibnizschen Monaden, die letzten Realen Herbarts und Kants Dinge an sich (S. 161) der Ausgangspunkt sein. Überall, wo man die menschliche Seele nicht in die empirische Welt aufgehen und sich als ihr Produkt wieder auflösen läfst, soll die Philosophie nur im Dienst ihres Verlangens nach Vollkommenheit und Seligkeit stehen und im mythischen Anthropozentrismus befangen bleiben. (Seite 237 f.). Gloatz

Otto Werner, Die Menschheit. Gedanken über ihre religiöse, kulturelle und ethnische Entwicklung. Leipzig, E. Haberland, 1899. 260 S. 3,50 M.

Werner trifft (S. 5) eine schwache Seite des Darwinismus, wenn er aus ihm die Konsequenz zieht, es dürfte eigentlich keine niederen Formen unter den Geschöpfen mehr geben, da sie entweder den begünstigteren hätten unterliegen oder ein neues günstiges Merkmal zu den alten hinzugewinnen müssen. Darum sollte er aber den Darwinismus ablehnen, nicht umkehren in den ungeheuerlichen Gedanken einer Degeneration von einem Teil der Menschheit ins Tierreich, auf den er auch S. 119 und zum Schlufs (S. 257) des sonst inhaltreichen, anziehend geschriebenen, ethisch-religiös gerichteten Buches in allem Ernst zurückkommt. Das Gottesbewufstsein knüpft Abschnitt 1 (Seite 14 ff.) an das sittliche; doch, da die sittliche Bestimmung auch auf den Ursprung zurückweist, definiert Abschnitt 2 (S. 48) Religion als Besinnung des Menschen auf seinen Ursprung und seine Bestimmung und zieht auch die Natur heran, wie sie in den sogenannten Naturreligionen eine hervorragende Rolle spielt. Abschnitt 3 »Religion und Kultur« (S. 95 ff.) handelt auch vom Kultus, dann von der Religion als Wurzel des Gemeinschaftslebens und damit der Kultur. Abschnitt 4 setzt die Sintflut als Zwischenereignis der letzten Eiszeit nach Turkestan und seine westlichen und nördlichen Nachbarländer (Seite 152). Von den nachsintflutlichen Völkern (Abschn. 5) werden solche vorsintflutlichen Ursprungs unterschieden (Abschn. 6, Seite 183 ff.). 3 Schlufsabschnitte behandeln den Semitismus (S. 203 ff.), das Christentum (S. 233 ff.) und das Germanentum (S. 244 ff.). Gloatz

L. Dahle, Pastor, Sekretär der norwegischen Missionsgesellschaft: Das Leben nach dem Tode und die Zukunft des Reiches Gottes. Autorisierte deutsche Ausgabe von O. Gleiss, P. Leipzig, Fr. Richter, 1895. 423 S. 3,50 M.

Dem norwegischen Original hat Bischof Heuch 1893 ein in der deutschen Ausgabe mitübersetztes Vorwort beigegeben, in dem er mit Recht bedauert, dafs von den Schriften über die letzten Dinge die guten, nüchternen und wahrhaft erbaulichen meist für Laien zu gelehrt gehalten und daher meist schwärmerische, verworrene, sektierische in die Gemeinden Eingang finden; dagegen empfiehlt er Dahles Buch, weil es klare objektive Schriftforschung mit Gemeinverständlichkeit verbinde und doch zugleich auch den Theologen Stoff zu tieferem Nachdenken biete. Es verdient in der That diese Empfehlung. Es ist in der Form nicht streng wissenschaftlich, sondern mehr wie ein belehrendes Erbauungsbuch gehalten, aber in schlichter Sprache ohne Schönrednerei, geht auch nicht in das Gebiet des Paränetischen oder des Gebets über bis auf den kurzen Schlufssatz, ist vielmehr eine einfache gründliche Auslegung der hierhergehörigen Schriftstellen in folgender Ordnung: I. Zukunft des Einzelnen: A. Tod (S. 23), B. Unsterblichkeit (S. 58), C. Totenreich und Zwischenzustand (S. 82). II. Zukunft des Reiches Gottes: A. Offb. Joh., B. Vorbereitende Reichsbegebenheiten, Mission an Heiden und Juden (S. 254), C. Antichrist, Millennium, letzter Kampf (S. 293). III. Abschlufs: Parusie, Auferstehung, Gericht, Naturverwandlung, ewiges Leben. Verschiedene Auffassungen namhafter Theologen werden besprochen, auch philosophische Gründe für die Unsterblichkeit (S. 68—77) und der consensus gentium im Glauben an dieselbe (S. 77 bis 91) geltend gemacht, die römisch-katholischen Lehren (S. 199 ff.) eingehend widerlegt. Gloatz

Wilhelm Deutschthümler, Über Schopenhauer zu Kant; ein kleines Geschichtsbild. Wien, Dirnböck, 1899. 136 S. 1 fl. 20 kr.

Mit diesem Büchlein ist kaum jemand zur ersten Einführung in die Geschichte

Digitized by Google

der Philosophie gedient; es enthält gar zu krasse Unrichtigkeiten, wie S. 14: Aristoteles habe nicht den Begriff eines stofflosen Geistes zu erfassen gesucht; S. 33: Kant habe den Gottesbeweis des Cartesius nicht angetastet. Über schleppenden Satzbau, triviale Phrasen und erklärende Fußnoten, wie Antisemit = grundsätzlicher Feind der Juden, verlohnt sich kaum ein Wort zu verlieren. Gloatz

II Pädagogisches

Paul Nerrlich, Ein Nachwort zum Dogma vom klassischen Altertum. Neun Briefe an Julius Schvarcz. Leipzig, 1899.

Fast die Hälfte dieser neuen Schrift Nerrlichs ist der Auseinandersetzung mit den Kritikern seines bekannten Buches gewidmet, und die oft gemachte Erfahrung, daſs solche Antikritiken in der Regel unfruchtbar sind und nur Behauptungen mit Gegenbehauptungen erwidern, wird wieder einmal bestätigt. Besonders unerfreulich ist aber diese Antikritik noch durch den persönlichen Ton, der darin herrscht, vor allem gegenüber Zielinski. Hieran trägt freilich die Schuld nicht Nerrlich, sondern Zielinski selbst, der in seinem bekannten Buche über Cicero zuerst jenen in gehässigen Ausdrücken angegriffen hat und es sich nun selbst zuschreiben mag, wenn er auf die von ihm gebrauchten Ausdrücke »Stumpfsinn der Halbwisserei«, »widerliches Denunziantentum« etc. von Nerrlich Injurien als Antwort hören muſs wie »Ehrabschneider«, »perfide Verdächtigung«, »Ehren-Zielinski«. Dem Ansehen der Wissenschaft wird damit kein Gefallen gethan, und in ihrem Interesse hätte Nerrlich, so schwer er gereizt war, sich bezwingen sollen. Unnötig jedenfalls aber war, daſs er nun auch seinen andern Kritikern gegenüber wie Cauer, Ohlert u. a. diesen Ton beibehalten hat. Gerade auch im Interesse seiner Schrift selbst ist dies zu bedauern, denn über dieser persönlichen Behandlung der Fragen ist die sachliche zu kurz gekommen. Ich greife nur ein Beispiel für die oberflächliche Art und Weise, in der hier die kühnsten Behauptungen begründet werden, heraus: Nerrlich behauptet, die Lahmlegung des Altertums sei bereits dem Christentum gelungen; »oder wo ist, so darf ich fragen, die antike Religion geblieben, wo der antike Staat? was ist aus der antiken Philosophie geworden, was aus der Geschichtschreibung, der Naturwissenschaft?«

Nun, so ganz lahmgelegt kann ja das Altertum doch noch nicht sein, sonst würde kaum nach anderthalb Jahrtausenden ein deutscher Professor es für nötig finden, ein dickes Buch mit Nachwort zu seiner Bekämpfung zu schreiben. Aber Scherz beiseite — gewifs, selbst der eingefleischteste Philolog kann nicht bestreiten, daſs z. B. der antike Staat und die antike Religion nicht mehr bestehen[1]), so wenig wie daſs wir heute nicht mehr im Altertum, sondern in der Neuzeit leben. Aber hat das denn irgend etwas mit der Zielinski vorschwebenden Frage zu thun, ob nicht doch heute noch die antike Kultur eine lebendige Kraft ist und als ein wichtiger Faktor in unserem Geistesleben mitwirkt? und wird durch eine derartige Behandlung des Gegenstandes irgendwelche wissenschaftliche Förderung gewonnen? Ohne Zweifel nicht, und es verlohnt sich deshalb auch nicht, sich länger dabei aufzuhalten.

Der zweite Teil von Nerrlichs Schrift läſst sich in zwei Abschnitte zerlegen, einen, der wesentlich Fragen des Unterrichts gewidmet ist, und einen andern, der den Kampf gegen die Anhänger des Dogmas vom klassischen Altertum fortsetzt. Wesentlich Neues bringt Nerrlich in dem ersteren nicht. Er weist hier zunächst das allerdings merkwürdige Mifs-

[1]) Wie steht es übrigens mit dem Römischen Recht? Ist das auch schon durch das Christentum lahmgelegt?

verständnis zurück, als habe er bei der Forderung, die Religion in den Mittelpunkt des Unterrichts zu stellen, die christliche Religion im Auge gehabt, und betont wiederum, gemeint sei eine noch zu schaffende Religion, eben die in Religion »umzuschmelzende« Hegelsche Philosophie. Die Hoffnung freilich, nun wenigstens in diesem Nachwort etwas Näheres über das Was? und Wie? der Sache zu hören, erfüllt Nerrlich nicht, ja das Utopische des Gedankens tritt hier fast noch mehr hervor, als früher, weil er zwar die Schwierigkeiten, die der Verwirklichung entgegenstehen, berührt, ohne aber irgendwie ernsthaft eine Lösung zu versuchen. Die Hauptschwierigkeit, die sich, selbst einmal jene »Umschmelzung« als gelungen zugegeben, erhebt, dafs nämlich diese Religion wie jede andere doch nur dann den beherrschenden Mittelpunkt des Unterrichts bilden kann, wenn sie die allgemein geltende ist, diese Schwierigkeit ist, wie mir scheint, Nerrlich völlig gar nicht zum Bewufstsein gekommen, sicher nicht von ihm gelöst. Oder soll das etwa eine Lösung sein, wenn Nerrlich sagt: »es brauchte nur ein Kultusminister das Herz zu haben, was dereinst Herr v. Puttkamer für die Orthographie hatte, und er brauchte nur zu dekretieren: hinfort wird die und die Philosophie gelehrt.« Ich will mich nicht dabei aufhalten, dafs Orthographie und Philosophie (bezw. Religion, wozu die Philosophie ja aus Rücksicht auf die Jugend umgeschmolzen werden mufs) doch zweierlei ist, es fällt mir dabei etwas anderes ein: Nerrlich hat sich auf S. 15 dieser Schrift gegen den Vorwurf Cauers: »er rufe die Gewalt des Staates an, um Besserung zu schaffen« sehr gereizt und fast beleidigend verwahrt, hier nun auf S. 42 setzt er sogar auf einen zweiten Puttkamer seine Hoffnung. Wie reimt sich das zusammen?

Sehr grofsen Wert legt Nerrlich auf die von ihm schon früher geforderte Trennung von Sach- und Sprachunterricht, worin er selbst den folgenschwersten und wichtigsten Gedanken seines Buches erblickt. Auch hier freilich ist Nerrlich zu sehr Theoretiker, so ganz läfst sich doch in der Praxis Sprache und Inhalt nicht scheiden, und wenn z. B. Nerrlich folgert, Sprachunterricht sei dem Sachunterricht untergeordnet, und deshalb schon könne Deutsch nicht, wie heute meist verlangt wird, den Mittelpunkt des Unterrichts bilden, so vergifst er dabei, dafs Deutsch auf unsern Schulen eben nicht nur Sprachunterricht ist, was er an anderer Stelle auch selbst erwähnt. Wichtiger erscheint mir der siebente Brief, in dem Nerrlich seine Stellung den alten Sprachen gegenüber näher präzisiert. Hier betont Nerrlich sehr energisch, dafs er keineswegs den Unterricht im Griechischen und Lateinischen aus der Schule verbannen will; der Hauptzweck dabei ist ihm aber nicht die Lektüre, da der Inhalt der antiken Werke nicht blofs ebensogut, sondern besser durch Übersetzungen vermittelt werden könne, vielmehr liegt für Nerrlich der Mittelpunkt des altsprachlichen Unterrichts in der »streng systematisch und vorwiegend deduktiv zu lehrenden Grammatik«. Mag man im Einzelnen über diese Sätze und ihre Begründung verschiedener Ansicht sein, jedenfalls ist dieses Kapitel das am meisten lesenswerte; hier wird doch auch wenigstens der Versuch wissenschaftlicher Begründung gemacht, und seine Bemerkungen über das Übersetzen scheinen mir, obwohl ich in der Hauptsache anders urteile als er, doch der Beachtung und des Nachdenkens wert.

Anders steht es leider mit dem Abschnitt, der sich gegen die Anhänger »des Dogmas« richtet. Man beginnt die Lektüre mit Spannung, handelt es sich doch dabei u. a. um zwei so bedeutende Männer wie U. von Wilamowitz-Möllendorf und Oskar Jäger. Aber mit steigendem Unbehagen empfindet der Leser, dafs Nerrlich hier — besonders Jäger gegenüber — dem, was der Gegner wirklich sagt und meint, nicht gerecht wird, ja im Kampfeseifer oft geradezu ein unrichtiges Bild davon entwirft. Wenn man die ernsten und offenen Worte Jägers in seiner Schrift

»Lehrkunst und Lehrhandwerk« über Religion und Glauben gelesen hat und dann die Bemerkungen Nerrlichs dazu liest, beschleicht einem doch ein eigentümliches Gefühl. Nerrlich wirft Jäger einen Widerspruch vor zwischen seinen »allem Anscheine nach« freimütigen Äufserungen gegenüber dem offiziellen Kirchenglauben und den Forderungen, die er im selben Buche an den Lehrer stellt, und folgert daraus (S. 58), Jäger trage kein Bedenken »die Heuchelei, oder wenn ihm diese Bezeichnung nicht genehm ist, die Schwachköpfigkeit zu empfehlen.« Um zu zeigen, wie gründlich hierbei Nerrlich bemüht war, den ganzen Gedankengang Jägers zu verstehen, genügt Eines: Nerrlich behauptet u. a. S. 56, Jäger verlange, »dafs alle alttestamentlichen Geschichten, also beginnend mit der Schöpfung in sieben Tagen und dem Apfelbifs, als Wirklichkeit behandelt werden.« Allerdings verlangt das O. Jäger, Nerrlich verschweigt nur dabei, dafs Jäger es verlangt für den Unterricht — in Sexta; da soll der Lehrer, wie er sagt, »alle diese Geschichten als Wirklichkeit behandeln, denn für seine 9jährigen Jüngelchen sind sie das in jedem Fall«. Das ist doch etwas ganz anderes als das, was der Leser des Nerrlichschen Buches zu hören bekommt.

Ganz entsprechend ist Nerrlichs Polemik gegen Jägers Ansichten von der Bedeutung des humanistischen Unterrichts. Da ist zu lesen (S. 54): »was er (Jäger) zu Gunsten seiner Gleichsetzung von Altertum und Römertum, d. i. (!) des Übergewichts gerade des Lateinischen vorbringt, Lehrkunst und Lehrhandwerk S. 482, ist so naiv, dafs ich in der That fragen durfte, an welcherlei Leser wohl der Autor dabei gedacht habe.« Vermutlich an gründlichere als Nerrlich! Denn ich sehe mich umsonst danach um, wo Jäger Altertum und Römertum gleichgesetzt habe. An der von Nerrlich angeführten Stelle steht sicher nichts davon; hier verlangt Jäger, dafs in der Schule ein zentraler Unterrichtsgegenstand existieren und dies im humanistischen Gymnasium Lateinisch sein müsse; wir haben es also hier wiederum mit einer ungenauen, willkürlichen Auslegung der gegnerischen Ansicht zu thun. Nerrlich findet die von Jäger angeführten Gründe »naiv«; er giebt auch eine Kritik derselben, eine Kritik, die nur zu sehr an das oben erwähnte Muster erinnert — aber ich will nur einen Punkt, den charakteristischsten, hervorheben: Nerrlich hat sich dabei über den Kern der Jägerschen Ansicht, dafs nämlich die lateinische Sprache deshalb sich zum Mittelpunkt besonders eignet, weil durch sie sowohl logische Schulung als auch ein reicher Inhalt dem Schüler vermittelt wird, vollkommen hinweggesetzt und seine Leser gar nicht darüber unterrichtet. Man mag die Ansicht Jägers für falsch halten, aber das kann verlangt werden, dafs, wenn jemand sie bekämpft, er wenigstens genau und vollständig darüber berichtet. Dies thut Nerrlich nicht, und schon deshalb ist seine Polemik gegen ihn wertlos.

Und Nerrlich contra Wilamowitz? Ich kann mich kurz fassen:

Wilamowitz ist der Ansicht, dafs von Homer an bis zum Zerfall des römischen Reiches eine einheitliche Kulturentwicklung herrschte und dafs das Altertum sich dieser Einheit der Kultur wohl bewufst war. Daraus zieht Nerrlich, der anderer Ansicht ist, den Schlufs, dafs Wilamovitz keine Ahnung von dem das Altertum Charakterisierenden hat. Nun mufs ich sagen: man mag in vielem anders denken als Wilamovitz, mag meinetwegen geradezu ein Gegner von ihm sein, aber zu behaupten, dafs er keine Ahnung habe von dem das Altertum Charakterisierenden, das ist ein Vorwurf, der auf seinen Urheber direkt zurückfällt und nur diesem schadet. Und wenn Nerrlich dann seinerseits erklärt, »das, was erst die Griechen untereinander, dann die Römer untereinander und zuletzt die Griechen und Römer miteinander verbindet, in nichts anderem zu finden als erstens in dem Gegensatz von Freien und Sklaven und zweitens in dem Satze: »Jeder Fremde ist ein Feind«, so wissen wir genug und können mit ruhigem Ge-

wissen behaupten, dafs jemand, der eine solche Behauptung aufstellt, überhaupt nicht der Mann ist, über Wert und Bedeutung des Altertums zu urteilen, aus dem einfachen Grunde, weil er es in Wahrheit gar nicht kennt. Und darin, dafs dies deutlich geworden ist, liegt meines Erachtens die wirkliche Bedeutung dieser Schrift, die, alles in allem genommen, ihrem Verfasser mehr als irgend einer seiner Gegner geschadet hat.

Frankfurt a. M. Ludwig Ziehen

Sante Giuffrida, Pedagogia elementare. 3 Teile. Turin, 1894.

Herr Giuffrida ist ein Südländer im besten Sinne des Wortes: ein leichtes Empfinden, ein schnelles Auffassen und ein lebhafter Wille im Dienste der Volkserziehung seines Heimatlandes. Das erfährt man bei der Lektüre seiner Werke, des oben genannten, wie mancher anderen (Memorie di un educatore; Monografie pedagogiche etc.). Ein Pädagog von Gottes Gnaden: Erst Polizeibeamter, dann Lehrer, endlich Schulinspektor und einer der besten pädagogischen Schriftsteller Siziliens.

Was er uns vorträgt, ist gerade nicht ein neues System der Pädagogik, auch nicht eine gründliche Verarbeitung irgend eines pädagogischen Systems, aber seine Bücher sind eine wahre Fundgrube pädagogischer Wahrheiten, aus der Praxis entstanden und für die Praxis bestimmt, so dafs wir glauben, den italienischen Lehrern wird die »Pedagogia elementare«, wie auch die »Monografie pedagogiche« und besonders die »Memorie di un educatore« manchen Nutzen bringen. Sie können aus ihnen die aufopfernde Liebe zum schwierigen Lehrerberufe schöpfen und auf manchen groben Unfug, der noch in den Schulen herrscht, aufmerksam gemacht werden.

Für uns sind allerdings die Bücher Giuffridas wohl mehr interessant als historischer Beleg über die Geschichte der Volkserziehung im Lande des Humanismus, und speziell der schönen Insel, wo die Pomeranzen blühen. Man erfährt da z. B., dafs in Catania, der drittgröfsten Stadt Siziliens mit über 100000 Einw., als dort unser Autor als Lehrer angestellt wurde, der höchste Lehrergehalt 600 M betrug, während jetzt noch auf dem Lande ganze 400 M als höchster, vom Staatsgesetze erzwungener Gehalt den armen Volksschullehrern vorgeworfen wird.

Bezeichnend sind auch die Thesen, die unser Autor zu verarbeiten hatte, um die Befähigung und die Stelle eines Hauptlehrers zu erlangen.

Wir führen nur einige als typisch an:

1. Es sind die Dreiecksarten anzugeben.

2. Ist die Sonne in der Ellipse (!) oder in einem der Brennpunkte? — Il sole è nell' elisse o in uno dei fuochi? —

3. Was ist ein vielfarbiger und ein weifser Regenbogen? (??) — Gemeint war wohl eine Charakterisierung der weifsen und der farbigen Strahlen, die These lautet aber wörtlich, wie ich sie übersetzt habe.

4. Unterschied zwischen Unterricht und Erziehung. Unser Autor fügt hinzu: Wie ihr seht, das war eine Aufgabe, die einem Furcht machen könnte; doch wufste ich sie zu lösen . . . !

Und so wäre des Merkwürdigen und Interessanten noch vieles anzuführen, das wir hier übergehen müssen. Von der »Pedagogia elementare« ist der 1. Teil der allgemeinen Pädagogik, der zweite der allgemeinen Didaktik und der dritte der speziellen Methodik gewidmet.

Im allgemeinen huldigt unser Autor einer stark individualisierenden Schulerziehung, was ja sehr schön wäre, aber in öffentlichen Schulen nicht immer möglich ist in dem von ihm verlangten Umfange. Allerdings denkt er sich als höchste Schülerzahl einer Klasse 40 Schüler, aber in Wirklichkeit sagt er selber, dafs er als Inspektor in einer grofsen Stadt 200 Kinder in einer Klasse zu sehen bekam. ! !

So würde es uns auch nicht gut begreiflich sein, dafs in einer Volksschule dichterische Übungen zu pflegen seien, wie Herr Giuffrida im 2. Teile seines Werkes (S. 159) empfiehlt. Aber andere Länder, andere Sitten! Herr Giuffrida

erzählt uns ja, dafs von 33 Schülern einer vierten Volksschulklasse ein Zehntel dichteten. Sonst könnte man wohl denken, dafs es in einer Volksschule manches wichtigere zu thun giebt, als die Dichtkunst zu pflegen.

Von fremden pädagogischen Strömungen haben viele ihren Einflufs auf die Werke Giuffridas geübt. Hauptsächlich ist er bei den Franzosen in die Schule gegangen, deren Sprache er auch, wie die meisten gebildeten Italiener, versteht. Bain und Spencer, der letztere besonders, längst ins Italienische übersetzt, haben wohl auch stark auf den Geist dieses merkwürdigen Pädagogen gewirkt; von den deutschen hat Lindner sichtbare Spuren im Werke Giuffridas hinterlassen.

Gewifs Siciliani, Gabelli, De Dominicis, Ardigò, Sergi, Cantoni haben tiefere Gedanken, systematischere Werke, und werden länger der Zukunft angehören als Giuffrida, aber für die Gegenwart und für die Mehrheit der italienischen Lehrer wird die Arbeit unseres Guiffrida von grofsem Nutzen sein.

Triest M. Zucalli

Dr. Siegfried Anger, Iphigenie in Delphi. Ein Schauspiel in 3 Akten, Graudenz, 1899.

Aus Goethes »Italienischer Reise« ist bekannt, dafs der Dichter die Absicht hatte, seiner »Iphigenie auf Tauris« ein zweites Drama folgen zu lassen, in dem das Geschick des Tantalidenhauses erst seine abschliefsende Darstellung finden sollte. Ebenso unverkennbar ist es aber, dafs die »Iphigenie« selbst mit einer gewissen inneren Notwendigkeit eine Fortsetzung erheischt; denn wohl ist Orestes geheilt und beide Geschwister kehren in innigster Liebe vereint in ihre Heimat zurück, aber die Lösung des eigentlichen Geschlechtsfluchs, der sich vor allen Dingen äufsert in den wilden Leidenschaften und den aus ihnen entspringenden furchtbaren Verbrechen der Mitglieder des den Göttern verhafsten Geschlechts, ist eine Aufgabe, deren Lösung nicht etwa einer unbestimmten Zukunft vorbehalten bleibt, sondern mit ganz unzweideutigen Worten des Pylades der Iphigenie selbst zugeschrieben wird, die erst so ihren hohen Beruf erfüllen soll, Retterin und Entsühnerin eines ganzen Geschlechts zu werden. So möchte sich sogar einem aufmerksamen Schüler bei der Beendigung der Lektüre der Iphigenie die Frage aufdrängen nach dem weiteren Fortgang der so glücklich begonnenen Handlung. Unter diesen Umständen wird manchem Schulmann eine Schrift willkommen sein, die in dramatischer Form das Thema des Goetheschen Dramas in der angedeuteten Weise zu Ende führt und ihrem Umfange nach den Schülern in 1—2 Stunden zugänglich gemacht werden kann.

Dabei ist nun allerdings Eins zu beachten. Nicht ohne guten Grund wird »Verinnerlichung« so gern als das Stichwort für die Beurteilung von Goethes Iphigenie bezeichnet, und in der That ist wohl kein zweites Drama so arm an äufserer Handlung; nicht mit fremden feindlichen Mächten, mit ihren eigenen Neigungen und Wünschen kämpfen und ringen die handelnden Personen, nicht freilich in fruchtloser moralischer Selbstzerfleischung, sondern in einem immer mehr erstarkenden, in einer Fülle herrlicher Sentenzen und Reflexionen seinen Ausdruck findenden Siegesbewufstsein, wie denn insbesondere Iphigenie einer ihr nahenden lockenden Versuchung zur Unwahrheit gegenüber sich lediglich aus ihres eigenen Herzens Innerstem heraus zu einer Reinheit und Höhe der Gesinnung erhebt, die sie uns fast wie eine Heilige erscheinen läfst aus einer jenseitigen Welt. Es ist kein Zweifel, dafs Goethe auch die Fortsetzung seiner »Iphigenie« im selben Geiste würde behandelt haben, und auch der Verfasser des vorliegenden Dramas hat diesen Zwang sehr wohl empfunden und sich ihm nicht zu entziehen vermocht. Aber er wird selbst erkannt haben, dafs gerade darin auch die Schwierigkeit seiner Aufgabe lag. Ganz besonders wird uns das Schicksal der leidenschaftlichen Elektra,

einer echten Tochter des Tantaliden-Geschlechts, interessieren. Bei ihr mufs die moralische Läuterung einen Umfang annehmen, der fast einer geistigen Wiedergeburt gleichkommt. Die aber kann bei einer so selbstherrlich in ihrer eigenen, titanischen Natur ruhenden Persönlichkeit nur durch eine Lebenserfahrung herbeigeführt werden, die ihr Innerstes bis in seine tiefsten Tiefen durchdringt und erschüttert. Und wirklich sehen wir denn auch, wie Elektra, die noch eben, durch die falsche Nachricht von dem Tode ihres Bruders in wilde Verzweiflung versetzt, sich in fast wahnwitziger Weise auflehnte gegen alles Göttliche, nunmehr, bei der unverhofften Rückkehr ihrer beiden Geschwister, sich in demütiger Hingebung beugt vor dem zwar unerforschlichen, aber gnädigen Walten der Gottheit. So war eine vortreffliche Voraussetzung gegeben für eine hier einsetzende Selbstläuterung. Anstatt dessen läfst nun freilich der Verfasser hier seinen eigenen Gedanken fallen, und — Iphigenie ist es, die fast wie ein moralischer Deus ex machina den Geschwistern die Pflichten vorhält, die sie fortan erfüllen müssen, wenn sie in Wahrheit ein neues Leben beginnen wollen. Was denn auch von beiden dankbar acceptieret wird.

Doch selbst dieser dramatische lapsus kann vom Lehrer als argumentum e contrario benutzt werden, um die Schüler nochmals hinzuweisen auf die unvergleichliche Kunst, mit der Goethe in seinem Drama die tiefsten Seelenprobleme ihrer Lösung entgegengeführt hat. Und so würde auch nach dieser Richtung hin das vorliegende Drama seinen pädagogischen Zweck — und einen weiteren dürfte der Verfasser kaum im Auge gehabt haben — zu erfüllen vermögen.

Aurich Dr. Fr. Ballauff

K. Hemprich, Grundzüge eines Lehrplans für die evangelische Erziehungsschule. Dessau, Rich. Kahle (Inhaber H. Österwitz). Preis 50 Pf. 28 S.

Im Gegensatz zu den Verfassern der »Schuljahre«, welche die Forderungen der neueren Pädagogik ohne »Hinschielen auf bestehende Verhältnisse« zur Darstellung zu bringen suchten, will der Verfasser der vorliegenden Broschüre den »grofsartigen Ideen der wissenschaftlichen Pädagogik, die ihre siegende Gewifsheit in sich tragen«, dadurch zur Herrschaft verhelfen, dafs er Kompromisse mit den Schuleinrichtungen der Gegenwart für zulässig erklärt. Von diesem Standpunkte aus ist sein »Lehrplan für die evangelische Erziehungsschule auf dem Lande« (Osterwiek bei Zickfeld), geschrieben, auf den sich der obige Aufsatz gründet. Letzterer enthält in der Einleitung Darlegungen über das Wesen der Erziehungsschule, redet sodann über die Auswahl und Anordnung der Lehrstoffe in den einzelnen Fächern, giebt Winke über die Behandlung der verschiedenen Stoffe im Sinne des erziehenden Unterrichts sowie über Verbindung der Unterrichtsfächer zu einheitlichem Zusammenwirken. Zum Schlusse werden die Veranstaltungen des Schullebens (Schulandachten, Schulfeierlichkeiten, Elternabende und Hausbesuche) einer kurzen Besprechung unterzogen. Der Vers, mit dem der Verfasser schliefst, gilt nicht nur für üble Erfahrungen bei Hausbesuchen, sondern für Versuche mit der Pädagogik Herbart-Zillers überhaupt:

Wenn das Gute würde vergolten
So wäre es keine Kunst es zu thun,
Aber eine Kunst ist es nun
Zu thun, wofür du wirst gescholten.

Die Bedeutung des Werkchens liegt besonders darin, dafs es allen Landlehrern, denen die Herbart-Zillersche Pädagogik nahe getreten ist, Lust macht und Anleitung giebt, mit den Forderungen dieser Pädagogik Versuche in ihrer Schule anzustellen. Das geschieht zunächst dadurch, dafs der Verfasser ein beredtes Zeugnis für diese Pädagogik ablegt, dafs er im allgemeinen und im einzelnen zeigt, wie der Erziehungslehrer arbeiten mufs, dafs er vor Abwegen und Gefahren warnt, die

ihm drohen und endlich, dafs er auf zahlreiche Neuheiten der pädagogischen Litteratur aufmerksam macht, die im Geiste des erziehenden Unterrichts geschrieben sind. Dem mit den Herbart-Zillerschen Ideen Vertrauten bietet das Heft zwar in theoretischer Hinsicht nicht viel Neues. Aber auch ihn mufs der Versuch interessieren, die Forderungen der neueren Pädagogik unter teilweis sehr erschwerenden äufseren Verhältnissen in der Praxis zu verwirklichen. Man denke: In vier Klassen unterrichten drei Lehrer. Dem letzten davon hat man vier Jahrgänge = 2 Klassen mit je 70—90 Kindern zur unterrichtlichen Versorgung zugewiesen. Auf dem Grunde, den er gelegt hat, sollen die beiden andern Lehrer weiterbauen. Dafs es noch Lehrer giebt, die selbst unter solchen Schwierigkeiten an der Erreichung des hohen Zieles sittlich-christlicher Charakterbildung nicht verzweifeln, sondern freudig die Arbeit beginnen, ist ein rühmliches Zeugnis für den Geist, mit dem die Herbart-Zillersche Pädagogik den Lehrerstand überall dort erfüllt, wo man ihr den Zutritt nicht absichtlich verschliefst.

Zu Ausstellungen giebt die Broschüre kaum Anlafs. Vielleicht hätten neben der Rücksichtnahme auf besondere Schulverhältnisse noch Winke gegeben werden können, wie da zu verfahren sei, wo diese Verhältnisse nicht zutreffen. In Bennstedt z. B. sind die Mansfelder Sagen zu verwerten. Wie soll nun dort, wo gar keine heimatlichen Sagen vorhanden sind, verfahren werden. Oder: Bennstedt liegt im hochdeutschen Sprachgebiet. Hier ist der Satz, den Hemprich auf S. 19 bringt, richtig, dafs die Kinder beim Eintritt in die Schule nicht so behandelt werden dürfen, als hätten sie bis dahin eine fremde Sprache gesprochen. In Schulen des niederdeutschen Sprachgebiets mufs dem Landlehrer umgekehrt ans Herz gelegt werden, nicht zu vergessen, dafs die Kenntnis und Beherrschung des Hochdeutschen nicht mühelos zu erlangen ist.

Doch das sind Kleinigkeiten. Das Buch sei allen Landlehrern, die an wenigklassigen Schulen arbeiten und einen praktischen Versuch mit der Herbart-Zillerschen Pädagogik wagen wollen, aufs wärmste empfohlen.

Glindenberg b/Wolmirstedt
F. Hollkamm

L. Mainzer, Über Schülerausflüge. Heft 7 des IV. Bandes der »Pädagog. Abhandlungen«, herausgeg. von Bartholomäus. Bielefeld. 35 S. 8°. Preis 75 Pf.

Die kurze Abhandlung, welche die Bedeutung und Notwendigkeit, praktische Durchführung und Verwertung der Schulausflüge bespricht, wirkt anregend, weil der Verfasser aus einer langjährigen Erfahrung schöpft. Der Verfasser ist ein warmer Befürworter sowohl der kürzeren Schülerausflüge, als auch längerer Schülerreisen. Er fordert diese auch für Mädchen, was durchaus zu billigen ist. Selbst Nachtausflüge empfiehlt er. Die Hauptgründe für diese: die Pflege der astronomischen Geographie und das Ankämpfen gegen Gespensterfurcht scheinen mir indes nicht schwerwiegend genug, um die Nachteile aufzuheben und die Bedenken zu beseitigen, welche gegen solche Nachtmärsche sprechen. — Schade übrigens, dafs der Verfasser nicht noch mehr Beispiele aus der eigenen Erfahrung mitteilt. Besonders Reisepläne, Reiseziele, Reiseergebnisse würden interessieren und die Sache fördern. Das S. 10 angeführte Beispiel für den engen Zusammenhang zwischen Unterricht und Schülerausflügen scheint mir nicht sehr geeignet, weil es Einwände leichter zuläfst, als andere. — Der Verfasser macht keinen besonderen Unterschied zwischen Schülerausflügen (Exkursionen) zu rein unterrichtlichen Zwecken und Schülerreisen, behandelt sie also auch nicht getrennt; eine Scheidung aber hätte zur Klärung der Frage wesentlich beigetragen. Wiederholt tritt der Verfasser für die Einführung eines ständigen Halbtags-Ausfluges ein, etwa jeden Sonnabend Nachmittag in den Monaten April bis August. Er erfüllt also gleichsam die früher fast allgemein

üblichen »einseitigen botanischen Exkursionen«, die gewöhnlich Sonnabend Nachmittag stattfanden, mit neuem Inhalt. Wenn er im Hinblick auf die Schwierigkeit der Ausführung an den Idealismus der Lehrerschaft appelliert, so stimme ich ihm darin vollkommen bei. Ohne diesen wird auch mit behördlicher Unterstützung — sei diese materieller oder moralischer Natur — nichts Rechtes erreicht. — Sehr wichtig ist der Vorschlag (S. 26), das geschichtliche, landschaftliche etc. Material der einzelnen Landesteile zu sammeln, und für die Zwecke der Schulreisen zu verarbeiten. Im nächsten Jahre will der Verfasser mit einem Versuch den Anfang machen. Er berührt sich darin mit andern Schulmännern, die ähnliche Vorschläge schon gemacht haben (O. W. Beyer, auch der Referent u. a.). Aufgefallen ist mir überhaupt, dafs wohl auf die ältere Litteratur von Salzmann, Jahn, Bach, Fleischmann etc., nicht aber auf die neueren Arbeiten von O. W. Beyer, Lomberg, aus dem Stoyschen und Reinschen Seminar zu Jena, in Reins Encyklopädie u. s. w. Rücksicht genommen ist. Der Verfasser würde da vieles finden, was seinen Anschauungen durchaus entspricht. Nochmals sei indes betont, dafs die mit Einsicht und Wärme verfafste Abhandlung als willkommener Beitrag zur Lösung der immer noch zu wenig beachteten Frage zu begrüfsen und Interessenten zu empfehlen ist.

Pössneck (S.-Mein.) E. Scholz

Dr. W. Springer, Der Knaben-Handarbeitsunterricht im Anschlusse an den Zeichen- und Raumlehreunterricht der Schule. In 4 aufsteigenden Heften. 1892/94. Breslau, Ferd. Hirt. Preis?

Ein interessanter und gründlich durchgeführter Versuch, den Unterricht im Zeichnen, in der Raumlehre und in der Handarbeit (letztere in den Formen der Kerbschnitt-, Laubsäge-, Hobelbank-, Eisen- und Papparbeit) organisch zu verbinden. Der Versuch verdient deswegen Beachtung, weil er zeigt, wie durch die Vereinigung verwandter Fächer Zeit erspart, Interesse geweckt und Formverständnis erzielt wird. Der Lehrgang ist für die vier oberen Jahrgänge einer Volksschule oder die unteren einer Bürgerschule bestimmt. Die Grundlage bildet das Freihandzeichnen. Was dieses vorbereitet, führt der geometrische Unterricht fort, während der Handarbeitsunterricht die so gewonnenen Muster »in praktisch angewandter Weise« auf Holz, Pappe oder anderes Material überträgt. Die Farbe findet auch entsprechende Verwendung. Die vier Hefte enthalten wenig Text, der aber für das Verständnis des Werkes hinreicht. Von den 100 Seiten des in Grofsquart abgefafsten Werkes sind 14 Seiten Text, 86 Seiten Abbildungen. Da die Arbeit endlich die Frucht mehrjähriger Erfahrung ist, die der Verfasser an vielen von ihm geleiteten Handarbeitsschulen gewonnen hat, so kann sie Freunden des — Kerbschnitzens in Schule und Haus empfohlen werden. —

Aber auch nur diesen. Und darin liegt die Einschränkung des oben ausgesprochenen Urteils. So gründlich der Versuch ist, so einseitig ist er doch auch. Nicht das Zeichnen ist dem Gange zu Grunde gelegt, sondern »das zur Zeit in der Schule übliche Freihandzeichnen, das seine sämtlichen Zeichenmuster aus geometrischen Grundfiguren herleitet.« Da diese Wahl der Grundlage die Folge »strenger Anlehnung« an den Ministerialerlafs vom Jahre 1887 ist, so fällt natürlich das ganze Gebäude zusammen, wenn diese Grundlage auch nur verschoben wird. Und dafs dies recht bald geschehe, das ist der Wunsch jedes Erziehers, der den Zweck des Zeichenunterrichtes in etwas Besserem sieht, als in der blofsen Übermittlung »geometrischer Figuren.« Wenn nicht alle Zeichen trügen, wird diese Art des Zeichenbetriebes in nicht allzuferner Zeit durch eine bessere ersetzt, die vor allem die Lebensformen berücksichtigt und dann hat das hier besprochene Werk eigentlich nur noch für den Lieb-

Digitized by Google

haber des Kerbschnittes einen Wert. Und das ist seine zweite Einseitigkeit. Es ist nicht eine Schule des »Handarbeitsunterrichtes«, sondern des »Kerbschnitzens«, wie auch durch einen Beisatz auf dem Titel angedeutet wird. Dafs die Kerbschnittmuster in dem oben gekennzeichneten Zeichnen und der Raumlehre die besten Stützen haben, ist zuzugeben. Aber entschieden zu verwerfen ist die Zweckbestimmung für diese drei Fächer, die lediglich der »Vermittlung klarer Kenntnisse in der Formenlehre« (Formenlehre als Fach gefafst) dienen sollen. Weder vom Zeichnen noch von der »Handarbeit« läfst sich das schlechthin behaupten. Es mufs also wiederholt werden, dafs das Werk trotz seiner Gründlichkeit doch nur einseitigen Zwecken dienen kann. Auch darf füglich nicht verschwiegen werden, dafs jene Umkehrung des natürlichen Ganges, die Entwicklung der Gebrauchsgegenstände aus geometrischen Formen zu Geschmacklosigkeiten führen mufste, wie sie beispielsweise der »Scheren- und Garnhalter« (Heft II, Nr. 82), die »Blumenvase« (Heft III, Nr. 108), die »Standuhr« (Heft IV, Nr. 376) u. a. aufweisen, abgesehen davon, welche enorme Anstrengung beispielsweise der letztere Gegenstand der Hand und vor allem den Augen zumutet. Mir will es scheinen, dafs es mit dem pädagogischen Gewissen kaum zu vereinbaren ist, solche Arbeiten, wie die letzte, Kindern, welche sich im kräftigsten Wachstum befinden, zur Ausführung auch nur zu empfehlen.

Ähnliche Zwecke wie dieses Werk verfolgt:

H. Scherer u. **J. Eckert,** Zeichnen und Handfertigkeit. Eine Anleitung zur Erteilung dieses Unterrichts in der Volksschule. Gotha, Thienemann, 1895. 123 S. 3 M.

Der Lehrgang ist auch für das 5. bis 8. Schuljahr einer Volksschule bestimmt, Stufe I—III gemeinschaftlich für Knaben und Mädchen, Stufe IV getrennt. Auch hier werden Zeichnen, Handarbeit und zum Teil Formenlehre verbunden. Die Verwandtschaft zwischen dem Zeichnen und der Handfertigkeit erkennen die Verfasser in der »Einheit des Zweckes«, die darin besteht, die »in der Formensprache ausgedrückten Gedanken und Gefühle anderer« zu verstehen, und die eigenen Gedanken und Gefühle in klarer Weise in diese Formensprache umzusetzen. Diese Zweckbestimmung pafst zwar ebensogut auf die Poesie, man weifs indes, was die Verfasser darunter zu verstehen wünschen. Aber die Ausführung des Lehrganges entspricht diesem den Fächern gesteckten hohen Ziele keineswegs. Wenn die Schüler 3 volle Jahre lang im Handarbeitsunterricht nur Figuren aus Papier oder Pappe ausschneiden, welche in strenger Folge aus einander entwickelt werden, also oft eine der Kindesnatur jedenfalls sehr lästige Ähnlichkeit aufweisen, nichts von Farbe oder Lebensform, so kann dabei vielleicht von Gedanken, gewifs aber nicht von »Gefühlen« die Rede sein, die zur Darstellung gebracht werden. Davon kann auch im letzten Jahre nicht die Rede sein, in welchem die Knaben die bekannten geometrischen Körper aus Pappe anfertigen, die Mädchen aber alle Arten der Stiche: Stiel-, Ketten-, Kreuz-, Platt-, Hoch-, Knopflochstich und ähnliches auszuführen haben. Wie steht es da mit der Forderung der Verfasser, dafs »der Lehrstoff dieser Lehrfächer zu dem Bildungsziele der Volksschule in der engsten Beziehung« stehe? Aus den Gegenständen der Natur und der Kunst »wie sie in der Heimatkunde, der Naturkunde, der Geographie und Geschichte zur unterrichtlichen Bearbeitung kommen« mufs der Unterricht in der Formenlehre seine Formen schöpfen nnd aus diesen wieder der Unterricht im Zeichnen und in der Handarbeit, so fordern die Verfasser. Und doch ist der vierjährige Gang fast ausschliefslich geometrisches Zeichnen, teils mit Lineal und Zirkel, teils frei. Es ist mir schlechterdings unverständlich, wie dieser Gang das Interesse erwecken und festhalten soll. Doch die Verfasser sprechen aus Er-

fahrung, und da müssen wir es auch dem Lehrer überlassen, einen Versuch zu machen. Das eine mufs indes auch hier betont werden, diese einseitigen Übungen an Papier und Pappe können unmöglich als das Ganze der in der Schule erstrebten »Handfertigkeit« angesehen werden. Während Springer der »Handarbeit« hauptsächlich den Kerbschnitt zu Grunde legt, sehen wir sie hier mit der Papparbeit identifiziert. Bei jenem Gang wird aufser der Holzarbeit auch die Eisen- und Papparbeit berücksichtigt, die Ausbildung der Hand also vielseitiger als hier. Aber die Gegenstände sind einseitig. In Kumpas »Anschauung und Darstellung«, welches Werk Scherer und Eckert zum Teil benutzt haben, kommen wirkliche, reale Anschauungen aus dem Unterricht zur Darstellung. Es verdient vor beiden Werken in dieser Hinsicht den Vorzug. Aber das Ideal eines rechten Handarbeitsunterrichts, der sich »organisch« dem Lehrplan einfügt, scheint mir erst dann erreicht zu sein, wenn wirkliche Anschauungen und Objekte aus dem Gesamtgebiet des Unterrichtes, natürlich in entsprechender Auswahl nach ihrer Bedeutung und Wichtigkeit, durch den Handfertigkeitsunterricht in die Wirklichkeit übersetzt werden können, und zwar so, dafs zugleich der für die Handarbeit unentbehrliche Grundsatz einer Steigerung vom Leichten zum Schweren Berücksichtigung findet.

Pöfsneck i/Thür. E. Scholz

Dr. O. Henne am Rhyn, Kulturgeschichte d. deutschen Volkes. Mit 1049 Abbildungen im Text, 140 Tafeln und Farbendrucken. gr. 4°. Zweite neu bearbeitete und vermehrte Auflage. Berlin, G. Grote'sche Verlagsbuchhandlung, 1892/93. (Vollständig in 6 Abteilungen à 4 M.)

Unsere Zeit, welche eine immer fortschreitende und sich vertiefende Thätigkeit auf dem Gebiete der Kultur sieht, bringt den kulturgeschichtlichen Fragen die gröfste Teilnahme entgegen. Hat es doch für jeden einen unwiderstehlichen Reiz mit den Uranfängen und der Entwicklung der ursprünglichen Veranlagung unseres so ausgebreiteten und mächtig gewordenen Volkes vertraut zu sein. Das oben angezeigte Werk, welches auf emsiger Quellenforschung fufst, ist eine solche Darstellung des historischen Entwicklungsganges unseres nationalen Lebens und Wesens, bei welcher die kulturgeschichtlichen Gegenstände: das Verfassungsleben, das Kriegswesen, die Rechtspflege, die wirtschaftlichen und sozialen Zustände, das kirchliche Leben, Wissenschaft, Litteratur und Kunst, Sitten, Trachten, Waffen etc. auf dem Hintergrunde der allgemeinen politischen Verhältnisse eingehend und sorgfältig besprochen wird. Es enthält eine solche Fülle von wissenswertem Stoff, dafs man sich nur schwer entschliefst, auf Einzelnes aufmerksam zu machen. Die Stellung des Verfassers — er ist Staatsarchivar in St. Gallen — und sein Rang unter den Historikern der Gegenwart sind so hervorragende, dafs man erwarten kann, er werde eine ungewöhnliche grofse Sachkenntnis in schöner Form darbieten. Seine wirklich fördernde Darbietung wird auf das wirksamste unterstützt durch eine sehr grofse Anzahl ausgewähltester Illustrationen, die in ihrer anregungsreichen Pracht bezeugen, wie sich dem Forscherauge des Kulturhistorikers unablässig immer neue Einblicke in den Entwicklungsgang des deutschen Volkes boten. Den Wert dieser mit wissenschaftlicher Kritik ausgearbeiteter Veranschaulichung der Kulturmonumente kann man nicht hoch genug anschlagen. Das Buch legt mit den meisterhaft wiedergegebenen Holzschnitten und Farbendruckblättern mit den zahlreich beigefügten Schriftproben ein glänzendes Zeugnis für die hohe Entwicklung der graphischen Technik ab und gereicht der Verlagshandlung zu grofser Ehre. —

Auerbach i/V. E. R. Freytag

FACHPRESSE

I Aus der philosophischen Fachpresse

Vaihingers Kantstudien IV, 4.

Inhalt. K. Vorländer, Kant und der Sozialismus. — F. Paulsen, Kants Verhältnis zur Metaphysik. — E. Wille, Neue Konjekturen zu Kants Kritik der reinen Vernunft. — H. Vaihinger, Siebzig textkritische Randglossen zur Analytik. —

Bibliographische Notizen: Saenger. — Goldschmidt. — Schöndörffer. — Heman. — Überweg-Heinze. — Deutschthümler. — Basch. — Mayer. — Mongré. — Dix. — Stein. — Mitteilungen.

Gutberlet's Philosophisches Jahrbuch. 13. Jahrgang. 1. Heft.

Inhalt. I. Abhandlungen: K. Ziesché, Die Lehre von Materie und Form bei Bonaventura. — C. Gutberlet, Zur Psychologie des Kindes (Schluſs). — A. Beck, Die Lehre des hl. Hilarius von Poitiers (und Tertullian's) über die Entstehung der Seelen. — W. Ott, Des hl. Augustinus Lehre über die Sinneserkenntnis.

II. Philosophischer Sprechsaal: Ch. v. Ehrenfels, Erwiderung auf Cathrein's Recension seines »Systems der Werttheorie«. — V. Cathrein S. J., Bemerkungen z. vorstehender Erwiderung. — III. Rezensionen und Referate. — IV. Zeitschriftenschau.

Commer's Jahrbuch für Philosophie und spekulative Theologie. XIV, 3.

Inhalt. Dr. P. Thomas Esser, Magister Ord. Praed., Consultor S. Officii in Rom: Quaestiones Quodlibetales. Ursache und Verursachtes (Vergl. Bd. VII, 441; VIII, 129; XIII, 159). — P. Gregor von Holtum O. S. B., Stiftsherrn in Seckau: Die Natur der Seelensubstanz und ihrer Potenzen. — Kanonikus Dr. Michael Glofsner in München: Zur neuesten philosophischen Litteratur. (Forts. von Bd. XIV, S. 155.) — Lic. Franz von Tessen-Wesierski, Professor an der Universität in Breslau, Thomistische Gedanken über das Militär. (Forts. von Bd. XIV, S. 125.) — Lic. Casimir von Miaskowski in Posen: Erasmiana. Beiträge zur Korrespondenz des Erasmus von Rotterdam mit Polen. — P. Josephus a Leonissa O. M. Cap. in Königshofen (Bayern): St. Bonaventura über die Heiligung der Gottesmutter. — Dr. Ernst Commer, Litterarische Berichte. — Zeitschriftenschau.

II Aus der pädagogischen Fachpresse

Zum Sprachunterricht liegt aus dem Berichtsjahre (1899) eine Reihe von Abhandlungen zu der immer noch schwebenden Lesebuchfrage vor. Ohne auf die grundsätzliche Seite tiefer einzugehen, beantwortet Schneider die Frage: »Welche Anforderungen stellt man an ein gutes Lesebuch.« (Lehrerztg. f. Rheinl. u. Westf. 1. 2.) Tiefer geht eine Abhandlung von Rich. Köhler »Das deutsche Lesebuch« (Frankf. Schulztg. 12. 13), welche viele anregende und fruchtbare Gedanken enthält. Direkt in die prinzipielle Seite greift Georg Heydner ein in seiner Arbeit »Zur Geschichte und Theorie des Lesebuches« (Deutsche

Digitized by Google

Schule 2), die sich gegen den Standpunkt Büngers wendet. Er stellt folgende Sätze auf: Die Geschichte des Lesebuches lehrt uns, dafs das Lesebuch den Charakter eines Lehrbuches immer mehr verloren hat und immer mehr zu einer Sammlung wertvoller Litteraturproben geworden ist. Die fortgeschrittene Pädagogik sieht in dem Lesebuche nicht mehr das Zentrum des Volksschulunterrichtes, sondern nur eine in der Reihe der Quellen, aus denen der Schüler seine Bildung schöpft. Diese Bildungsquelle ist die nationale Litteratur. Von Heydner und Wolgast beeinflufst zeigt sich H. Möhn in seiner Abhandlung über »Das Lesebuch nach seiner Zweckbestimmung« (Ev. Schulbl. 12). Möhn sieht das Wesentliche beim Lesebuche darin, dafs sein Inhalt geeignet sein mufs, eine ideale Auffassung des Lebens anzubahnen und zwar durch Dichtungen oder durch sprachliche Erzeugnisse, die eine ähnliche Wirkung haben wie eigentliche Dichtungen. Jedes Stück mufs vom litterarischen Standpunkt aus gutgeheifsen sein, erst dann darf man mit den pädagogischen Forderungen herausrücken, womit natürlich nicht gesagt sein soll, dafs sie unwesentlich oder auch nur weniger bedeutsam seien. Die geforderte ideale Lebensauffassung beruht wesentlich auf Gemütsstimmungen. »Die zentrale Stellung des Lesestückes im deutschsprachlichen Unterrichte« beleuchtet O. Eismann (Päd. Monatsbl. 3), Seine Ausführungen ergeben, dafs der enge Anschlufs der formalen Aufgaben an das Lesestück erhebliche Mängel mit sich bringt, dafs aber ein psychologisch richtig geleiteter Unterricht die innige Beziehung zwischen diesen Gebieten und dem Lesestücke aufrecht erhalten wird. Für alle Zweige des deutschsprachlichen Unterrichts bleibt das Lesestück der gemeinsame Stamm, mit dem die einzelnen Zweige organisch verbunden bleiben müssen. Für eine Konzentration in diesem Sinne tritt auch H. Prüll ein in seiner Arbeit: »Der Deutschunterricht im Anschlufs an die behandelten Sachgebiete, bezw. an das Lesebuch« (Päd. Monatsb. 3). Was im Sachunterricht behandelt worden ist, wird im Lesebuch gelesen; aus beiden Gebieten entnehmen wir dann die Stoffe zu Spracharbeiten im weiteren Sinne. Dadurch erlangen die behandelten Lehrstoffe eine Festigkeit in der Kindesseele, und die schriftliche Bearbeitung geht ohne grofse Schwierigkeit von statten. Einen »Streifzug in das untere Gebiet des Leseunterrichtes, insbesondere der 7. Klasse« macht eine Arbeit zur Preisbewerbung (D. Schulprax. 9—11). Verfasser verlangt auch für diese Stufe ein Lesen, welches von einem dieser Altersstufe entsprechendem, verständnisvollem Erfassen des Stoffes Zeugnis ablegt. Mit dem »Fibelproblem« beschäftigen sich zwei kritische Artikel von E. Linde (Päd. Bl. 3. 4 und Dtsch. Schule 11), von denen der erstere an Hollkamms Präparationen, der andere an die Fibel von Stöwesand anknüpft. Das Haupthindernis der Lösung besteht darin, dafs die Kinder schon im ersten Schuljahre und innerhalb dieses Zeitraumes die Technik des Lesens und Schreibens zu bewältigen haben. Die Fibel dürfte erst im zweiten Schuljahre auftreten. Einen Überblick über die Reformbestrebungen auf dem Gebiete des Aufsatzunterrichtes veröffentlicht E. Rasche in einer Arbeit »Neue Bahnen im Aufsatzunterricht« (N. Bahn. 1—3). Eine sehr wertvolle Arbeit »Der Aufsatz im Lichte der Lehrplanidee« bietet R. Seyfert dar (D. Schulpr. 29. 30. 31. 38). Er stellt folgende Forderungen auf. Der freie Aufsatz ist erst vom fünften Schuljahre ab zu fordern, nachdem die Schüler in den »gebundenen Aufsatzformen«, im Schönschreiben und Rechtschreiben eine gewisse Sicherheit erreicht haben. Der Aufsatzunterricht mufs allgemeingiltige Lehren für den zusammenhängenden Gedankenausdruck geben, die sowohl für den mündlichen als auch für den schriftlichen Aufsatz gelten. Die Aufsätze sollen nur Beispiele sein für Ausdrucksformen, die im mündlichen

Digitized by Google

Unterrichte und Verkehre auch angewendet werden. Der Lehrgang mufs in erster Linie darnach bestimmt werden, welche Art und welches Mafs geistiger Kräfte angewandt werden mufs, um den betreffenden Aufsatz selbständig zu fertigen. »Die Litteraturkunde in der Volksschule« ist der Gegenstand einer Abhandlung zur Preisbewerbung (Deutsche Schulpraxis 25—30). Litteraturkundliches gehört nur insoweit in die Volksschule, als es in den Lesestücken Anschauungshilfen findet oder zur Vertiefung des Verständnisses jener beiträgt. Der zweite Grund, der als Ziel die ästhetische Bildung hinstellt, ist der wichtigste. Der Stoff ist nicht blofs dem letzten Schuljahre, sondern allen, vor allen den Mittel- und Oberklassen zuzuteilen. Die Auswahl und Verteilung richtet sich nach dem Lesebuche und nach der Art der Schule. »Zur Behandlung der deutschen Metrik in der Schule« veröffentlicht Rich. Köhler eine Abhandlung (Allg. D. Lehrerztg. 45—46), in welcher er die gehörige Unterscheidung zwischen Rhythmik und Metrik als von fundamentaler Bedeutung für das Verständnis der ganzen Metrik in den Vordergrund stellt. Anregende »Gedanken über eine geist- und gemütbildende Behandlung des Wilhelm Tell« bietet eine Arbeit von H. Müller-Bohn (D. Schulztg. 43—45). Zur Frage der »Sprachhefte« liegen wieder zwei Abhandlungen vor. E. Wilke (D. Schule 6) sagt: Es ist ein Übungsbuch für die Hand der Schule zu schaffen. Der Gebrauch eines solchen darf keinem Lehrer zur Pflicht gemacht werden, aber wer es verständig gebraucht, sündigt damit weder gegen den Geist der Sprache, noch gegen die Methodik. H. Prüll (Päd. Monatsbl. 11) stellt die Gründe für und gegen Sprachschulen zusammen giebt aber einem Merkhefte den Vorzug. Den »Rechtschreibeunterricht in der Volksschule« behandelt R. Leite (Ev. Schulbl. 6) nach Bedeutung, Ziel, Methode und Lehrgang. Zur Onomatik liegen zwei ausführliche Arbeiten vor: »Die Onomatik, ein notwendiger Zweig des deutschen Sprachunterrichts« von F. Linde (D. Bl. f. erz. U. 46—50) und »Über Wortkunde in der Volksschule« von Th. Franke (Frankf. Schulzeitung 23. 24). Beide Verfasser geben sich als warme Anwälte dieses sprachlichen Unterrichtszweiges. Z.

R. Schöne, Politische Pädagogik. Frankf. Schulzeitung 1898, 21. 22.

Die Arbeit zeigt, dafs unsere Erinnerung, die Vorschläge von Demelins seien eine Sozialpädagogik, und zwar eine solche mit allgemein politischem Ziele, die als solche nicht geeignet sei, im ganzen die pädagogische Anschauung zu befruchten (s. diese Zeitschr. 1898, S. 370), für den Verf. nicht nötig war. Unter politischer Pädagogik versteht er eine staatliche Zwangserziehung, welche namentlich unter dem Vorwande, Patriotismus und gute Sitte zu pflegen, für gewisse politische, historische und religiöse Ansichten in gewissenloser Weise Propaganda macht und dadurch die jungen Seelen vergiftet. »Denn giftig ist alles Parteiwesen, weil es die Fähigkeit, wahr und gewissenhaft zu sein, tötet.« Diese Pseudopädagogik findet seit einigen Jahren auch in Lehrerkreisen Deutschlands redefertige Fürsprecher, und man fordert »Reformen« für Deutschland, wie sie in Frankreich seit dem Jahre 1882 eingeführt sind. Diese politische Färbung hat aber die Pädagogik Frankreichs schon seit der Revolution, und zwar unterscheidet Verf. hierbei das Unterrichtsprinzip und das besondere Unterrichtsfach. Den Hauptinhalt der Arbeit bildet nun die Darstellung der geschichtlichen Entwicklung des ersteren: wie der Geist dieser »Pädagogik« unter den wechselnden Machthabern immer derselbe blieb und welche geheimen Wünsche und Hoffnungen daran geknüpft wurden. —e.

Berichtigung: VI. Jahrg. S. 395, Zeile 10 v. u. lies: Geheftet **10** M, geb. **14,80** M, statt 17 M

Druck von Hermann Beyer & Söhne in Langensalza.

AUFSÄTZE

Die Bedeutung der Metaphysik Herbart's für die Gegenwart

Von

O. Flügel

(Fortsetzung)

Vitalismus und Mechanismus

Herbart wird, um die Erklärung der gegebenen Naturerscheinungen geben zu können, wie fast alle Naturforscher, die sich damit beschäftigt haben, zur Atomistik, also zur Annahme einer Mehrheit von letzten Elementen geführt. Diese Hypothese diente der Naturforschung zuvörderst zur Erklärung der äufseren Naturvorgänge, insbesondere der physikalischen. Dafür genügte die Annahme von abstofsenden und anziehenden Elementen, etwa wie oben von Helmholtz mitgeteilt ist. Aber zu den Naturerscheinungen gehören auch die Erscheinungen des Lebens und des Geistes. Tritt man an diese heran mit jener physikalischen Atomistik, die überall nur Lagen- und Bewegungsverhältnisse kennt, so macht sich eine eigene Verlegenheit geltend. Soll man auch die geistigen Erscheinungen als Bewegungen ansehen? Wenn nicht, so gerät man in einen Dualismus, der für die äufseren Zustände wohl eine Theorie bereit hat, nämlich die der sich anziehenden und abstofsenden Atome, aber völlig ratlos den inneren, geistigen Thatsachen gegenübersteht. Kann man nun folgerecht nicht bei einem solchen Dualismus stehen bleiben, da doch innere und äufsere Zustände in beständiger, gesetzmäfsiger Wechselwirkung begriffen sind, so mufs man die physikalische Atomistik revidieren, ergänzen und so berichtigen, dafs sie zur Erklärung der materiellen wie der geistigen Vorgänge gleich geeignet ist.

Dieser Gang der neueren Naturforschung ist öfters dargelegt. Man hat erkannt, dafs die geistigen Erscheinungen nicht Bewegungsvorgänge sind. Nun stand man vor der angedeuteten Kluft[1]) und

[1]) Zeitschr. ex. Phil. XII, 246. Flügel, Seelenfrage, S. 82.

Du-Bois-Reymond verkündete eine Grenze des Naturerkennens, wo doch nur eine Grenze für die physikalische Atomistik ist. Diesen Dualismus vermochten viele nicht anders zu überbrücken, als dafs sie auch da, wo man sonst nur materielle Vorgänge gesehen hatte, geistige Zustände erblickte, also alle Vorgänge ohne Ausnahme, die physikalischen wie die chemischen als geistige Zustände und jedes Atom als eine bewufste oder doch halb-bewufste Seele mit geistigen Trieben betrachtete. Vor beiden bewahrt die Theorie Herbarts und beiden trägt sie Rechnung. Hinsichtlich der geistigen Erscheinungen ist dies öfters dargelegt. Jetzt sei erinnert an die Erscheinungen des leiblichen Lebens.

Es fragt sich: Lassen sich die Erscheinungen des Lebens ansehen als eine besondere Kombination von physikalischen und chemischen Kräften, oder ist hier die Annahme einer anderen Kraft, einer Lebenskraft nötig? die Vitalisten nehmen im allgemeinen das letztere an, die atomistisch-mechanische Erklärung das erstere.

Vielleicht wird der Gegensatz am deutlichsten, wenn einiges aus der Rede mitgeteilt wird, die der Physiologe Hertwig am 27. Januar 1899 in der Berliner Universität gehalten hat:

Erst 1812 wurde der Ausdruck Biologie von Treviranus zuerst auf die lebende Natur angewendet. Sie bezeichnet die Wissenschaft vom Leben und zerfällt in zahlreiche Fächer, die sich in die drei Richtungen: chemisch-, physikalisch- und anatomisch-biologische gruppieren. Die chemisch-biologische Richtung ist ein Bestandteil der Physiologie, die seit hundert Jahren, namentlich durch Liebig, gefördert und durch Koch und Pasteur in neue Bahnen geleitet ist, die man mit dem Namen Bakteriologie bezeichnet. Die physikalische Richtung wollte das von Robert Meyer und Helmholtz begründete Gesetz von der Erhaltung der Kraft ohne weiteres auch für die organische Welt anwenden, die sie der allgemeinen Herrschaft der Naturkräfte unterordneten. Sie schufen eine Muskel- und Nervenphysik, eine Mechanik des Skeletts etc. Du-Bois-Reymond sprach die Hoffnung aus, dafs die Physiologie einmal ganz in der organischen Chemie und Physik aufgehen werde. Auch andere Naturforscher waren der Meinung, dafs die Naturgesetze zur Erklärung des Rätsels des Lebens ausreichen. Ich mufs das entschieden verneinen. Ich will nicht etwa den oft über Gebühr verpönten Begriff der Lebenskraft wieder zu Ehren bringen, weil zu viel Unklarheiten damit verbunden sind; aber ich mufs doch warnen vor einem entgegengesetzten Extrem, welches nur zu geeignet ist, zu einer einseitigen und gleichfalls unwahren Vorstellung vom Lebensprozefs zu führen. Es ist das Extrem, das in dem Lebensprozefs nichts

anderes als ein chemisch-physikalisches und mechanisches Problem sehen will, und das die wahre Naturwissenschaft nur zu sehen glaubt, soweit es gelingt, die Erscheinungen auf die Bewegung sich abstofsender oder anziehender Atome zurückzuführen. Mit Recht spricht der Physiker Mach demgegenüber von einer mechanistischen Mythologie im Gegensatz zu der animistischen der alten Religionen. Mein Standpunkt entspringt aus der Überlegung, dafs der lebende Organismus nicht nur ein Komplex chemischer Stoffe und ein Träger physikalischer Kräfte ist, sondern dafs er aufserdem noch eine besondere Struktur besitzt, vermöge deren er sich von der unorganischen Welt wesentlich unterscheidet. Man erlaube mir den freilich nicht ganz zutreffenden Vergleich mit einer Maschine. Auch bei dieser genügen die Erklärungen der Chemiker und Physiker nicht, vielmehr bedarf es deren von einem Ingenieur. Der Stellung des Ingenieurs zur Maschine entspricht die des anatomischen Biologen zum lebenden Organismus. Die ältesten Repräsentanten der anatomischen Biologie im 16. Jahrhundert sind Vasel, Eustachius und Fallopin. Aber in der Einsicht über das Wesen pflanzlicher und tierischer Organisierung überstrahlt unser Jahrhundert alle vergangenen, in welchem die anatomische hinter der chemischen und physikalischen Richtung nicht zurückgeblieben ist. Der Aufschwung der Biologie war eine Folge der Erfindung des Mikroskopes, das einen früher ungeahnten Einblick in die Struktur der Lebewesen gestattete und zur Entdeckung der Zelle führte. Schon glaubte man damit vor 50 Jahren die Kluft zwischen der belebten und unbelebten Natur überbrückt zu haben; mancher trug sich mit der Hoffnung, Zellen künstlich bilden zu können; jetzt weifs man, dafs das nicht möglich, dafs die Zelle selber ein elementarer Organismus ist, ein kompliziertes Gebäude, eine Maschine, deren Teilchen auch mit den stärksten Vergröfserungsgläsern nicht mehr unterschieden werden können. Diese unerkennbare ultramikroskopische Welt ist uns noch verschlossen. Jedes Lebewesen stellt in einem bestimmten Stadium seiner Existenz eine Keimzelle dar und jede Zelle trägt die millionenfache Verschiedenheit der Lebewesen schon keimartig in sich. Jede Keimzelle mufs ein ganz kompliziertes Wesen sein, weil sie den Keim, die Anlage zu einem ganz bestimmten Wesen, sei es Säugetier oder Vogel etc. in sich enthält. Dennoch ist die Theorie von Leibniz und Haller, dafs jeder Keim das verkleinerte Abbild des ausgewachsenen Geschöpfes sei, hinfällig. Nägeli berechnet, dafs in einer einzigen Zelle 400 Millionen Eiweifsmoleküle enthalten sind. Es ist also eine Welt voller Rätsel, die da vor uns steht. Aber die Naturforschung kennt keine Resignation. Es wäre vermessen, die Grenzen

unserer Erkenntnis mit einem kategorischen ignorabimus verkünden zu wollen. Andererseits darf man auch nicht prophezeien wollen, dafs die Chemie einst Milch und Fleisch künstlich herstellen wird.[1])

Hier mufs man zunächst die eine Frage ausscheiden nach dem ersten Ursprung der Organismen. Hertwig meint, es sei ein Ingenieur nötig wie zum Bau einer Maschine. So nimmt ja auch Herbart einen Schöpfer der Organismen an. Davon später. Darum handelt es sich hier nicht. Gleichviel wie die Organismen entstanden sind, durch Zufall oder Absicht — vom fertigen Organismus ist die Rede und es fragt sich: lassen sich die organischen Lebensvorgänge zurückführen auf physikalische und chemische Prozesse oder bedarf es noch anderer weiterer Kräfte? Aus den neueren Verhandlungen ersieht man soviel: die Lebenskraft alten Stils[2]) ist verbannt und als nichtserklärend aus dem Kreise der Ursachen ausgeschieden, aber die Erkenntnis gewinnt immer mehr Zustimmung, dafs die bekannten physikalisch-chemischen Vorgänge nicht ausreichen, das Leben zu erklären.

Du-Bois-Reymond meinte: »Eine Lebenskraft kann nicht existieren, weil sich dieselbe auf allein von der Entfernung abhängige Centralkräfte von Stoffteilchen oder Atomen nicht zurückführen läfst.« Darnach sieht dieser Forscher nur das als erklärt an, was sich auf Bewegungszustände zurückführen läfst. Er selbst freilich erkennt, dafs wir doch auch »nicht zu Rande kommen mit den Vorgängen der unorganischen Chemie, wenn man nur die Zurückführung auf von der Entfernung abhängige Centralkräfte als wissenschaftlich anerkennen wollte. Was geht denn vor, wenn Säure und Basis zum Salz ihr Ehebündnis schliefsen?«

Ich habe öfters Veranlassung genommen, darauf hinzuweisen,[3]) dafs ganz entschieden die Bewegung unserer Naturforschung dahin geht, aufser den äufseren Zuständen der Bewegung und des Gleichgewichts der letzten Elemente noch andere den geistigen Vorgängen analoge innere Zustände beizulegen. Was dazu treibt, ist einmal die Verwerfung jeder unmittelbar durch den absolut leeren Raum gehenden Fernwirkung, denn verfolgt man diesen negativen Gedanken,

[1]) Ähnliche Gedanken siehe bei Rindfleisch, Neu-Vitalismus. Sep.-Abdruck der deutschen mediz. Wochenschrift, 1895 und Bunge, Vitalismus und Mechanismus. Vergl. dazu Zeitschr. f. ex. Phil. XVII, 177.

[2]) Dieselbe beschreibt Du-Bois-Reymond in dem 1. Band der Untersuchungen über tierische Elektrizität S. 36 so: Sie ist im Innersten verschieden von allen physikalischen und chemischen Kräften, welche in der organischen Natur walten, und in Ewigkeit entzogen und unzugänglich den ohnmächtigen Methoden, die vermocht haben, die Wirkungsweise dieser Kräfte zu durchschauen.«

[3]) Seelenfrage S. 63. Seelenleben der Tiere S. 145. Diese Zeitschrift, 1895, S. 8.

so mufs er zu dem positiven führen, dafs die Kräfte erst in den letzten Wesen und durch diese infolge ihres Zusammens entstehen. Damit verläfst man den Bezirk rein äufserlicher Vorgänge.

Der andere Punkt ist die Erkenntnis, dafs Bewegungszustände nicht geistige Vorgänge sein können. Dieser negative fast allgemein zugegebene Gedanke führt notwendig zu der positiven Erkenntnis, dafs die letzten Elemente der Natur innerer, qualitativ bestimmter Zustände fähig sein müssen. »Der Atomismus mufs jedem Formmolekül-Individuum seine sozusagen seelische Begabung mitgeben, da dieses wieder aus Molekeln und Atomen besteht, auch endlich jedem Atom seinen Anteil davon lassen.« [1]) Die Atomenlehre bereitet sich selbst ihr Ende und geht in Monadologie über, indem man sich gezwungen sieht, dem Atom einerseits die Ausdehnung abzusprechen, andererseits eine seelische Innerlichkeit zuzuerkennen.[2]) »Die stofflichen Atome haben bereits eine übersinnliche Eigenschaft, die Triebkraft, die unter hinzutretenden günstigen Bedingungen zum Triebe wird, der sich innerlich als Empfindung, äufserlich als Bewegung offenbart.« [3]) »Um zu verstehen, wie das Bewufstsein auf einer gewissen Stufe der materiellen Thätigkeit erzeugt werden kann, mufs man annehmen, dafs bei aller materiellen Thätigkeit aufser den Eigenschaften und Äufserungen, welche die Naturwissenschaft konstatiert (Bewegungen) auch eine nicht äufserlich wahrnehmbare Eigenschaft mit thätig ist, und dafs das Bewufstsein aus dieser entsteht. Man kann sich dieselbe nach Analogie des Bewufstseins denken, oder als ein Seelenleben, das wir aus unseren eigenen Bewufstseinserscheinungen kennen. Das Dasein hat auch eine innere Seite, die wir uns überall, wo die Selbstbeobachtung nicht hingelangen kann, als in Analogie mit dem, was sie uns zeigt, denken können. Wir müssen unsern Begriff von der Materie erweitern, müssen mehr in dieselbe hineinlegen, als die Naturwissenschaft, die stets nur auf den äufseren Sinn baut, hineinzulegen sich veranlafst fühlt. Diese Erweiterung erschüttert durchaus nicht seine Giltigkeit und Anwendung.« [4])

Die hier geforderte Erweiterung des Begriffs Materie besteht eben darin, zu den äufseren Lagen- und Bewegungsvorgängen der Naturelemente das innere Geschehen im Sinne der Herbartschen Metaphysik hinzuzunehmen.

---

[1]) Hanstein, Das Protoplasma als Träger der pflanzlichen und tierischen Lebensvorgänge. 1880, S. 281.

[2]) Pillon, l'évolution historique de l'atomisme. In l'année philosophique 1891.

[3]) Wundt, Phys. Psych. II, 461.

[4]) Höffding. Vergl. dazu Zeitschr. f. ex. Phil. XIX, 153.

Digitized by Google

Höffding hat recht: diese Hinzunahme der inneren Zustände erschüttert durchaus nicht die Giltigkeit der äufseren Bewegungsgesetze, indem die inneren Zustände sich immer nur als Vorgänge, des Gleichgewichts und Bewegung, der Anziehung oder Abstofsung äufsern, oder nach aufsen hin, für unsere Sinne erkennbar bethätigen können. Insofern heifst es bei Lotze ganz im Sinne Herbarts: »Alles ist auch im Organischen rein mechanisch aufser dem Anfang dieses Mechanismus; und die Naturwissenschaft hat alle Träume aufzugeben von lebendigen Kräften, die sich in ihrer Wirkungsweise von mechanischen unterscheiden. Auch was am nächsten steht dem seelenvollen Geschehen im Geiste, solange es noch irgend eine kosmologische Sphäre der Erscheinung hat, kann sich nur und allein mit Hilfe mechanischer Vorgänge verwirklichen, die nach denselben Gesetzen im Einzelnen geschehen, als in dem Gegeneinandertreiben lebloser Massen.« [1])

Hier steht nun wieder die Herbartsche Metaphysik mitten in den brennenden Fragen der Gegenwart. Sie kann bieten, was man sucht, nämlich in der Lehre von den inneren Zuständen. Nach Herbart ist alle Kraft, also auch die Bewegungskräfte zurückzuführen auf die inneren Reaktionszustände der letzten Elemente. Dadurch unterscheidet sich die Herbartsche Atomistik von der gewöhnlich physikalischen, dafs sie die Atome nicht als starre, undurchdringliche Elemente ansieht, die nur Kräfte der Bewegung äufsern können, sondern nach Herbart gewinnen die Elemente infolge der qualitativen Verschiedenheit in der Berührung innere qualitativ bestimmte Zustände.

Es kann hier nicht auf diese Lehre ausführlich eingegangen werden. Die Sache selbst über das Verhältnis des Vitalismus und Mechanismus ist von C. S. Cornelius im XVII. Bande der Zeitschrift für exakte Philosophie 177 auseinandergesetzt im Anschlufs an den Physiologen Bunge, der sich ganz ähnlich, wie oben Hertwig, äufsert. Hier sollte nur darauf hingewiesen werden, dafs Herbart beiden dem Mechanismus und Vitalismus, Rechnung trägt. Er steht auf Seiten der atomistisch-mechanischen Naturforschung mit Verwerfung der Lebenskraft als besonderer, den Atomen nicht innewohnenden Kraft, und mit Festhaltung des Prinzips von der Erhaltung der Kraft sowohl für Physik, Chemie, als auch für Physiologie und Psychologie. [2])

[1]) Lotze, Metaph. (1841) 250, 255.

[2]) Vergl. O. Flügel, Der Materialismus beleuchtet vom Standpunkte der atomistisch-mechanischen Naturforschung 60 u. 64. C. S. Cornelius, Entstehung der Welt, S. 189. Siehe diese Zeitschrift 1897, S. 12.

Zugleich wird Herbart dem Vitalismus insofern gerecht, als er jedes einzelne Atom ansieht als einen Träger innerer Zustände, diese selbst gedacht nach Analogie der Vorstellungen in der Seele. Diese inneren Zustände, in denen sich die Elemente der organischen Bildung befinden, sind es, die es bewirken, dafs die chemischen Vorgänge im Organismus in mancher Hinsicht abweichen von den unorganischen Verbindungen.

Wie aber in der unorganischen, so gilt auch in der organischen Natur das Gesetz, dafs die Form ihren Grund in der Mischung hat, d. h. die äufseren Lagen- und Bewegungsverhältnisse der Atome müssen ihren inneren Reaktionszuständen genau entsprechen. Sind diese Zustände von besonderer Art, so werden demgemäfs auch die äufseren Lagen- und Bewegungsverhältnisse auf eine besondere Art sich gestalten. Dabei ist noch zu beachten, dafs die inneren Thätigkeitszustände der Atome unvergleichbar sind mit den äufseren Zuständen der miteinander in Wechselwirkung begriffenen Atome. Gleichwohl besteht zwischen den inneren und äufseren Zuständen der Atome eine Wechselwirkung dergestalt, dafs diese und jene Zustände sich gegenseitig bestimmen.

Demnach sind die vitalen Kräfte von den chemischen nicht wesentlich verschieden. Die vitale Aktion ist jedoch weit zusammengesetzter als die im Bereich der unorganischen Natur sich kundgebende Aktion. Jene kann erst hervortreten, nachdem sich eine Menge innerer Reaktionszustände bestimmter Art in den Atomen der betreffenden Stoffe erzeugt hat. Man kann hier von einer inneren Bildung und einer damit verknüpften inneren Reizbarkeit ja Lebenskraft jedes einzelnen Atomes der lebenden Materie sprechen. Diese innere Bildung beruht eben auf einem System von inneren Reaktionszuständen, welche jene Atome allmählich in einer Reihe von Wechselwirkungen erfahren haben. Darum spricht Herbart nicht von einer Lebenskraft, sondern Lebenskräften. »Sie sind anzusehen als die innere Bildung der einfachen Wesen.« (V, 111. Lehrb. d. Psych. § 157). »Die organische oder vegetative Lebenskraft — wohl zu unterscheiden von der Seele — ist keine reale Einheit, sondern ein allgemeiner und noch sehr unbestimmter Begriff, welcher hindeutet auf die gesamte innere Bildung, das heifst, auf die gesamten Systeme von inneren Zuständen (Selbsterhaltungen) in allen Bestandteilen des Leibes (VI, 372). Das Leben ist das Mittelglied zwischen Materie und Geist. Es mufs als verminderter Geist in einer über ihre chemische Konstitution erhobenen Materie gedacht werden« (II, 411). Die Lebenskräfte erscheinen gewöhnlich als bewegende Kräfte; aber eben darum sind sie in ihren

Bewegungen gar nicht allein durch chemische oder mechanische Gesetze zu verstehen. Bei den letzteren nämlich kommt keine innere Bildung in Betracht (Lehrb. d. Psych., § 160).

Diese inneren Zustände sind natürlich ebenso strengen Naturgesetzen unterworfen, wie alle Naturvorgänge. Die Gesetze, welche Herbart mathematisch für die inneren Zustände der Seele entwickelt, gelten im allgemeinen für die inneren Zustände eines jeden einfachen realen Wesens. Bekanntlich spricht Herbart von einer Mechanik und Statik der Vorstellungen, wie wir ja alle auch vom mechanischen Ablauf der Vorstellungen, mechanischem Auswendiglernen etc. reden. Drobisch meinte, Herbart hätte mancherlei Mifsverständnisse vermieden, wenn er statt Mechanik zu sagen, von einer Dynamik der Vorstellungen gesprochen hätte. »Mechanismus, sagt Herbart, bezeichnet ursprünglich eine Regel der Bewegung für ein System starrer Körper; und alles aus dem Mechanismus erklären, heifst soviel, als die Materie für das einzig Reale, Bewegungen für das (einzige) wirkliche Geschehen ausgeben. Diese Vorstellungsart darf also nicht mit dem hier Vorgetragenen verwechselt werden« (Einl. § 163. I, 329.)

Herbart verwendet das Wort Mechanismus in einem erweiterten Sinne auch für die Gesetze von Bewegungen intensiver Gröfsen, nämlich der inneren Zustände, auf welchen das leibliche wie das geistige Leben beruht. Man sieht, er nimmt in dem Streite des Vitalismus und Mechanismus eine ganz bestimmte Stellung ein. Er huldigt beiden, aber jedem in einem besonderen Sinne. Die Kluft, die sonst so oft zwischen Leblosem und Belebtem, zwischen Beseeltem und Unbeseeltem angenommen wird und so oft zum Dualismus oder zum Bekenntnis des Ignoramus geführt hat, ist hier nicht vorhanden. Herbart bietet in dieser Beziehung eine einheitliche Naturanschauung, er ist sehr vertraut mit dem Gedanken der Kontinuität alles Geschehens des materiellen und geistigen und innerhalb des letzteren von den Anfängen des geistigen Lebens in der Monere bis zur höchsten Bildung des Menschen. Jeder Teil der Natur, der organischen wie der unorganische bietet die beiden Seiten einmal der inneren und sodann der äufseren oder der Bewegungsvorgänge. Man kann also wohl sagen: Beides, die Innerlichkeit und die Äufserlichkeit sind nur verschiedene Seiten eines und desselben, welches an sich völlig unbekannt ist und bleibt. Soll dies aber kein Widerspruch sein, so darf das eine Unbekannte nicht als eine Einheit gedacht werden, sondern als eine Mehrheit qualitativ verschiedener realer Wesen oder Atome, welche in ihrem Zusammenwirken beides hervorbringen und zwar überall beides zugleich — eine innere und eine äufsere Seite. Beide

Seiten stehen wohl im Verhältnis von Ursache und Wirkung, aber nicht der Identität, als ob jemals ein Bewegungszustand als solcher verschwinden und zu einem inneren werden könnte, oder umgekehrt. Vielmehr gilt von beiden streng das Prinzip der Erhaltung der Kraft.

Evolution oder Lehre von der Entwicklung

Mit der Theorie der inneren Zustände hängt die Frage der Entwicklung zusammen. Von Entwicklung haben — abgesehen von den Eleaten — wohl alle philosophischen Systeme gesprochen, insbesondere auch die Naturphilosophie Schellings. Allein das waren keine naturwissenschaftlichen, sondern phantastische Gedanken, nicht besser als wenn im Märchen sich aus einer Rosenknospe eine Prinzessin entwickeln soll. Ein Streben, den Gedanken der Entwicklung naturwissenschaftlich im Sinne von Ursache und Wirkung zu fassen, so dafs eine Entwicklung aus inneren Gründen möglich und notwendig ist, ist in der Naturwissenschaft namentlich durch den Darwinismus angeregt worden. Es kam darauf an, nachzuweisen, wie erworbene Zustände beharren, sich ansammeln und bereichern, wie aus Einfachem das Zusammengesetztere, aus dem Niederen das Höhere sich entwickelt.

Herbarts Metaphysik bietet diesen Gedanken der Entwicklung ungesucht und im strengen Verfolg der Grundprinzipien und zwar unter Festhaltung strenger Kausalität. Darüber ist in dieser Zeitschrift bereits gehandelt (1895, S. 1 u. 336). Insbesondere ist davon die Rede bei C. S. Cornelius in der Abhandlung: Gedächtnis eine Eigenschaft der Materie im 14. Bande der Zeitschrift für exakte Philosophie.

Die inneren Reaktionszustände in den Atomen dürfen nicht übersehen werden, wenn aus der Kombination der Stoffe höhere Gebilde sollen abgeleitet werden. Bei Jodl (Lehrbuch der Psychologie 1896 S. 38) heifst es: Aus der Kombination qualitativer Wirkungen gehen neue, in jeder einzelnen Wirkung noch nicht vorhandene Qualitäten hervor... Je komplexer die molekulare Konstitution der Körper wird, desto mannigfaltiger und aktiver werden im allgemeinen ihre Eigenschaften, welche den einzelnen Komponenten aufserhalb des Komplexes zukommen. Steigt man in der Reihe der komplexen Verbindungen aufwärts, so gelangt man zu den Eiweifsverbindungen oder Proteïnstoffen, — welche die gröfste Zusammensetzung, die gröfste Unbeständigkeit, und nicht nur in ihren einzelnen Molekülen, sondern als Masse eine gewisse Beweglichkeit und Empfindlichkeit gegen

äufsere Einflüsse aufweisen d. h. zu den Grundformen nicht nur des Lebens, sondern auch des Bewufstseins.«

Dies hat nur Sinn, wenn es im Geiste der Metaphysik Herbarts von den inneren Zuständen verstanden wird. Man denke diese hinweg, sehe also die Atome als qualitativ gleiche Wesen an, die nur äufsere Zustände der Bewegung und des Gleichgewichts hervorbringen können, dann kann man von qualitativen Wirkungen gar nicht reden, dann kann eine Kombination von Stoffen immer nur Resultanten aus den einzelnen Komponenten also wiederum Bewegungs- und Lagenverhältnisse erzeugen. Es mufs immer von neuem der Versuch gemacht werden, auch das Leben, die organischen Funktionen, und ebenso die geistigen Zustände als blofse Bewegungszustände aufzufassen. Das ist aber nicht die Absicht Jodls, der vielmehr die Unvergleichbarkeit der Bewufstseinsvorgänge mit den Bewegungen mehrfach hervorhebt (S. 75 ff.).

Wenn aus der Kombination der Stoffe höhere qualitativ neue Zustände hervorgehen sollen, so ist die Annahme erforderlich erstens, dafs die letzten Elemente selbst qualitativ bestimmt, zweitens qualitativ untereinander verschieden sein müssen, denn eine Kombination von lauter qualitativ völlig gleichen Elementen könnte keine neue qualitative Eigenschaft zeigen, und drittens, dafs für die einzelnen Elemente das Zusammensein mit qualitativ verschiedenen nicht gleichgiltig ist. Sie müssen davon affiziert werden, eins mufs gegen das andere reagieren. Die ursprüngliche Qualität darf jedoch durch solche Reaktion nicht umgewandelt werden, denn thatsächlich bewahren die Elemente ihre Qualität und scheiden aus jeder Verbindung unverändert aus. Es kann sich also bei jenen Kombinationen, die neue qualitative Wirkungen erzeugen sollen, nur um Reaktionen oder innere Zustände handeln, die sich in jedem Elemente erzeugen, ansammeln, verbinden, unterdrücken, wenn auch nicht vernichten können, ohne dafs die ursprüngliche Qualität sich ändert. Nur so ist das möglich, was Jodl aus der Kombination ableiten will, nämlich die Zustände des leiblichen wie geistigen Lebens.[1])

Man kann dahin die Worte Du-Bois-Reymonds deuten: »Wenn die Organismen Erscheinungen darbieten, die in der anorganischen nicht vorkommen, sollte dies nicht einfach daher rühren, dafs die Stoffteilchen in denselben zu einander in neue Beziehungen treten

[1]) Dabei ist freilich noch auf eine Zweideutigkeit im Worte Empfindlichkeit hinzuweisen. Man sagt von einer leichten Feder oder einem schwanken Halm: er ist empfindlich gegen jeden Luftzug. Damit ist aber nur die leichte Beweglichkeit gemeint, aber nicht Empfindlichkeit im Sinne von Empfindung oder Bewufstsein.

und neue Verbindungen eingehen? Was Wunder wenn diese Neues zu leisten im stande sind?« Doch wird man hier die inneren Zustände hinzunehmen müssen, die eben neue Verbindungen möglich machen.

Wenn man von Entwicklung in der Natur spricht, darf man nicht meinen, dafs jede Entwicklung ohne weiteres einen Zweck verfolgen oder gar etwas Vollkommenes erreichen wolle. Es ist z. B. falsch, wenn es bei Kuno Fischer heifst: »was sich entwickelt, mufs sich zu etwas entwickeln d. h. es hat einen inneren in ihm angelegten Zweck, der verwirklicht werden will, und was einen solchen inneren Zweck oder Anlage hat, die nach Ausbildung strebt, mufs sich eben darum entwickeln.« [1]) Verfolgt jede Entwicklung einen Zweck? wenn sich Dampf entwickelt, oder Rost auf Eisen, oder Rahm auf der Milch oder gar die Bazillen, wenn sich eine Entzündung entwickelt. Hat die sich entwickelnde Krankheit den Zweck, den Kranken zu töten? Hier wird der innere Naturzweck erschlichen. Es ist die Art, wie die sogenannte Immanenz eines unbewufsten Zwecks in die Natur hineingetragen wird, oder wie zuweilen von Darwinianern jede Variation als eine Entwicklung zum Vollkommneren angesehen wird. Ebenso falsch ist es, das Ziel der Entwicklung, den Zweck als wirkende Ursache der Entwicklung zu betrachten, da hier ein künftiger, noch nicht vorhandener Zustand eine reale Wirksamkeit entfalten soll. Selbst wo ein Zweck und ihm entsprechend eine Anlage vorhanden ist z. B. bei einer Uhr, ist nicht der Zweck die Ursache, die die Anlage entfaltet, sondern der Mechanismus, die Feder des Räderwerkes, ist die wirkende Ursache.

Es wird bei der Teleologie noch ausführlich davon zu reden sein, wie gerade Herbarts Metaphysik die von der Naturphilosophie beliebten Begriffe von immanenten, unbewufsten Zwecken der Natur als widersprechend darthut.

Erhaltung der Kraft

Noch ein Punkt, der eng damit zusammenhängt, sei berührt, nämlich das Prinzip von der Erhaltung der Kraft. Ist dieses anwendbar auch im Bereich des Geisteslebens? Die Herbartsche Philosophie scheint die einzige zu sein, die diese Frage bejaht und diese Antwort näher begründet. Jedenfalls mufs es befremden, wenn man sieht, wie fast alle anderen Forscher dieses Prinzip, das doch eigentlich nur ein besonderer Fall des Kausalgesetzes oder des Beharrungs-

[1]) K. Fischer, Kritik der Kantischen Philosophie. 1893.

Digitized by Google

gesetzes ist, das in der ganzen Natur ohne Ausnahme und ohne Einschränkung gilt, mit einmal aufgeben, sobald man die geistigen Zustände ins Auge fafst. Und doch müssen auch die letzteren als im Zusammenhang der Natur betrachtet werden. Manche Forscher gehen soweit, dafs sie auf die geistigen Vorgänge überhaupt gar nicht das Verhältnis von Ursache und Wirkung gelten lassen. So H. Münsterberg (Zeitschr. f. ex. Phil. XIX, 217) und E. du-Bois-Reymond (a. a. O. XII, 247), Wundt verwirft wenigstens dies Prinzip von der Äquivalenz der Ursache und Wirkung (a. a. O. XIX, 219). Ähnlich Höffding (a. a. O. XVI, 192 u. XIX, 163). Gutberlet und wie es scheint auch Wigand wollen darum von der Erhaltung der Kraft im Gebiete des geistigen Lebens nichts wissen, weil sie der Meinung sind, es werde damit eine Umsetzung der Bewegung in Empfindung gelehrt und also die Empfindung als eine blofs mechanische Bewegung gefafst (a. a. O. XIII, 201 ff.) Es liefsen sich hier noch viel mehr Namen nennen.

Was dagegen zu sagen ist, ist an den angeführten Orten bereits gesagt und ausführlich erörtert z. B. a. a. O. XIII, 184. Man hat den Gedanken fernzuhalten, als setze sich Bewegung in Empfindung oder umgekehrt irgend ein geistiger Akt in Bewegung um. Wir haben es hier mit zwei Reihen disparater Zustände zu thun, die jedoch kausal sich gegenseitig bestimmen, ohne ineinander überzugehn. Die eine Reihe betrifft die inneren, die andere Reihe die äufseren Zustände der Atome. Für beide Reihen gilt das Prinzip von der Erhaltung der Energie, aber für jede Reihe in einer besonderen Weise. Für die inneren Zustände hat das Prinzip die Bedeutung, dafs diese Zustände in ihrer qualitativen Bestimmtheit fortbestehen und dafs bei ihrer Wechselwirkung eine Umsetzung von aktueller Energie in potentielle und umgekehrt statthat dergestalt, dafs die Summe beider Energieen in Rücksicht eines jeglichen Zustandes eine konstante Gröfse bildet. In dieser Beziehung ist die Seele denselben Gesetzen unterworfen, wie jedes andere reale Wesen oder Atom, das als Bestandteil der unorganischen oder organischen Welt eine Mehrheit von inneren Zuständen besitzt. Es werde hier hingewiesen auf folgenden Satz aus Jodls Psychologie S. 63.

»Wenn psychische Kraft in einem System materieller Kräfte etwas wirken soll, so kann dies nicht anders geschehen als durch Beschleunigung oder Hemmung von Bewegung; wie aber ein psychisches Element (Gefühl, Vorstellung, Wille) als psychisches es anstellen soll, um auch nur eine einzige Molekel von der Stelle zu rücken — dies anzunehmen, stellt jedenfalls härtere Anforderungen an unser

Denken, als die Aufforderung, bestehende Lücken des neurologischen Zusammenhanges hypothetisch zu ergänzen. Vom naturwissenschaftlichen Standpunkte wie vom philosophischen aus trägt die Umwandlung physischer Energie in psychische und umgekehrt, alle Merkmale des Wunders an sich, daher aus der wissenschaftlichen Denk- und Sprechweise durchaus zu verbannen.«

Von einer Umwandlung psychischer in physische Energie ist auf unserem Standpunkt, wie gezeigt, keine Rede. Jodl fordert nun den thatsächlichen Zusammenhang zwischen geistigen und leiblichen Zuständen hypothetisch zu erklären. Er selbst bietet als Hypothese den psychophysischen Parallelismus im Sinne des Monismus, dem Geistiges und Leibliches identisch ist. »Die psysiologische und die psychologische Beschreibung eines und des nämlichen bewufsten Zustandes oder Vorganges im lebendigen Organismus stellen zwei verschieden geformte, aber dem Sinn und Wesen nach identische Ausdrücke für denselben Vorgang d. h. ein psychophysisches Ereignis dar, den nämlichen Inhalt in zwei verschiedenen Sprachen ausgedrückt; die nämliche Sache aber das eine Mal von innen, das andere Mal von aufsen gesehen; das eine Mal direkt in der Selbstwahrnehmung, das andere Mal nur indirekt durch die Sinnesorgane zugänglich. Eben darum stehen sie nicht im Verhältnis kausaler Abhängigkeit, wohl aber darf man sie wechselseitig als Funktionen bezeichnen, da Nervenerregung und psychischer Vorgang beide Variabeln darstellen, und mit jeder Veränderung der einen eine bestimmte Veränderung der anderen gesetzmäfsig eintritt.«

Ähnlich Ebbinghaus: Wenn der Körper Energie in irgend einer Form aufwendet, um auf die Seele zur Hervorbringung von geistigen Vorgängen zu wirken, so wird die hier verschwindende Energie nicht durch ein entsprechendes Quantum einer der anderen physischen Energieformen ersetzt, sondern physische Energie verschwindet und Geistiges tritt, den Zusammenhang des physischen Geschehens durchbrechend, an ihre Stelle. Es findet also ein Verlust physischer Energie statt, wodurch das Gesetz der Erhaltung der Energie verletzt wird. Und ebenso tritt, wenn die Seele durch ihre Thätigkeit eine Energieform, etwa eine Bewegung, im Gehirn hervorruft, hier Energie auf, ohne dafs anderswo ein entsprechender Verlust stattfindet; es findet also eine Vermehrung von physischer Energie statt, was das Gesetz der Erhaltung der Energie gleichfalls verbietet. Die Annahme einer Wechselwirkung zwischen Körper und Seele scheint also mit dem Gesetz der Erhaltung der Energie unvereinbar. Dagegen ist offenbar der psychophysische Parallelismus, der ja jede Wechsel-

wirkung zwischen Geistigem und Körperlichem leugnet, mit ihm aufs beste vereinbar.[1])

Die hier hervorgehobene Schwierigkeit der Wechselwirkung trifft, wie gesagt, die Theorie Herbarts nicht. Aufserdem ist die neuerdings so viel angebotene Hypothese des psychphysischen Monismus oder Parallelismus wohl eine der ältesten Ansichten über den Zusammenhang von Leiblichem und Geistigem. Den alten ionischen Hylozoisten und anderen griechischen Philosophen war sie geläufig. Auch an Kant schlofs sie sich an namentlich durch Fries. Die Ansicht von Fries gipfelt in dem Satze: »Mein Gemüt als Gegenstand der inneren Erfahrung ist eins und dasselbe mit dem Lebensprozefs meines Körpers, als dem Gegenstande der äufseren Erfahrung. Es ist also nur eine verschiedene Erscheinungsweise der einen und gleichen Realität, welche mir meine Person einmal als mein Gemüt innerlich und dann als den Lebensprozefs meines Körpers äufserlich zeigt; meine materielle Ansicht bleibt dabei nur die Hilfsvorstellung meiner sinnlich beschränkten Vernunft; die innere lebendige Ansicht hingegen wird mir doch näher das wahre Wesen der Dinge, wenn schon auch noch auf beschränkte Weise, erscheinen lassen.« Herbart hat dagegen den ganzen § 116 seiner Metaphysik und Encykl. Nr. 223 gerichtet[2]) und dagegen gesagt, was etwa bei Volkmann, Lehrb. d. Phych. § 22 und in der Zeitschrift für exakte Philos. XIX, S. 145 u. XX, S. 219 u. a. ausgeführt ist. Diese Hypothese, so alt und so weit sie auch verbreitet ist, ist in sich widersprechend und nicht geeignet den thatsächlichen Zusammenhang des Leiblichen und Geistigen zu erklären.

Nun fragt aber Jodl oben: »Kann eine andere Hypothese erklären wie etwa eine Vorstellung eine Bewegung erzeugt oder beschleunigt oder verlangsamt?« Freilich wird es nicht möglich sein zu zeigen, wie eine Vorstellung »dies anstellen« soll, also gleichsam wie man die Thätigkeit ad oculos demonstrieren soll. Aber unter allen in Betracht kommenden Hypothesen ist die Herbarts von dem Zusammenhange der inneren und äufseren Zustände der letzten Elemente die einfachste, fruchtbarste und reifste. Dabei ist übrigens noch zu bemerken, dafs jede Übertragung von Kraft, auch der Übergang der Bewegung von einem Körper auf einen andern immer von der Art ist, dafs man nicht zeigen kann, wie ein Körper »dies anstellt«. So sehr Herbart bemüht ist unter strenger Festhaltung der naturwissenschaft-

[1]) Ebbinghaus, Grundzüge der Psychologie 1887, I, S. 30. Vergl. Falckenbergs Zeitschrift für Philos. 114, S. 19.

[2]) Über psychophysischen Parallelismus vergl auch Gutberlets Jahrbuch 1898.

lichen Begriffe und mit Vermeidung jeden Widerspruchs das Geschehen in den letzten Elementen, als Störung und Selbsterhaltung zu verdeutlichen, so sehr hat er doch immer bekannt, dafs uns dieser Akt völlig unerkennbar ist, weil uns die Qualitäten der letzten Elemente unbekannt sind und bleiben. »Es fehlt an bezeichnenden Wörtern für den spekulativen Begriff des wirklichen Geschehens: denn Akt, Geschehen, Erfolg, Druck und Gegendruck, Störung und Selbsterhaltung oder dergleichen sind dem Wechsel der Erscheinungen nachgebildete Worte und tragen die Negation in sich.«[1] Für das, was bei der Wechselwirkung qualitativ entgegengesetzter Elemente in ihnen selbst vorgeht, dafür haben wir keinen Begriff und keinen Namen einfach deshalb, weil wir vom Realen keinen positiven Begriff haben können; es mufs eben ein solch innerer Vorgang vorausgesetzt werden, weil es Geschehen giebt und dieses auf keine andere Weise erklärt werden kann.[2]

Wie fruchtbar die Herbartsche Metaphysik für weiteres Eindringen in die einzelnen Erklärungen auf den Gebieten der Physik, Chemie und Physiologie ist, zeigen die Arbeiten von C. S. Cornelius. Derselbe ist in seiner Molekularphysik und in den Abhandlungen über das Problem der Materie mit Rücksicht auf die neuere betreffende Litteratur Zeitschr. f. ex. Phil. XII., die einzelnen Probleme, die hier in Betracht kommen, durchgegangen und hat gezeigt, wie geeignet unsere Metaphysik ist, die betreffenden Fragen zu fördern. Wer namentlich die hier besprochenen Versuche anderer Forscher, diese Probleme zu lösen, in Erwägung zieht, und die künstlichen, von vornherein unwahrscheinlichen Hypothesen ins Auge fafst, dem mufs schon durch ihre verhältnismäfsige Einfachheit die Lösung von seiten der Herbartschen Prinzipien aus plausibler erscheinen.

Herbart selbst hat seine Metaphysik bis zur Naturphilosophie fortgeführt und seine metaphysischen Erkenntnisse an den Thatsachen der Physik, Chemie, Physiologie, Biologie und Psychologie geprüft. Er hat damit eine sehr gründliche Bekanntschaft mit den Ergebnissen der Naturforschung seiner Zeit an den Tag gelegt, ja in manchen Punkten war er entschieden seiner Zeit vorangeeilt.

Zunächst rechnet Du-Bois-Reymond als etwas Bleibendes für die Naturforschung den Leibniz-Herbartschen Gedanken von der Vielheit der Ursachen.[3] Es ist damit die Monadologie oder die Ato-

[1] Taute, Religionsphilosophie I, 519.
[2] Kramař, Problem der Materie, S. 132.
[3] Leibnizsche Gedanken in der neueren Naturforschung. 1871.

Digitized by Google

mistik gemeint, die nicht eine sondern viele letzte Ursachen der Natur lehrt.

Ein zweiter Punkt ist die Verwerfung der Wirkung in die Ferne durch den absolut leeren Raum. Zu Herbarts Zeit und noch Jahrzehnte später galt die Wirkung in die Ferne ohne Vermittlung fast als Axiom, jedenfalls als festgestellte Thatsache. Jetzt ist es umgekehrt. Die Verwerfung der Wirkung in die Ferne durch den leeren Raum und Versuche die Fernwirkung durch eine Art Gravitationsäther zu erklären, sind heutzutage schon in viele Lehrbücher übergegangen. Etwas ähnliches läfst sich davon sagen, dafs Herbart nicht nur negative und positive Elektrizität, sondern auch Elektrizität und Magnetismus auf Ein Fluidum, auf Eine Ätherart zurückzuführen suchte.

Herbart postulierte: im Gehörnerv müssen für die einzelnen Töne besondere Leitungen stattfinden, wenn gleichzeitig gehörte Töne Harmonie oder Disharmonie ergeben sollen; und das ist auch empirisch gefunden worden. Ferner, dafs wenn ein einzelner Ton oder eine einzelne Farbe, Geruch, Geschmack als angenehm oder unangenehm empfunden werde, so könne der betreffende Ton oder Geschmack etc. nicht etwas streng Einfaches sein, sondern müsse auf einer Mehrheit von Reizen beruhen, die aber nicht einzeln, sondern immer nur zusammenwirkend zu unserem Bewufstsein kommen. Dies hat die neuere Forschung längst bestätigt. Ballauf bemerkt bei Besprechung der Mehrwertigkeit der Atome »es ist nicht ohne Interesse, dafs von Herbart schon zu einer Zeit ähnliche Betrachtungen angestellt sind, als noch keine Chemiker eine Ahnung von der Vielwertigkeit der Atome besafs.« [1])

Trotz alledem ist natürlich Herbarts Naturphilosophie heutzutage veraltet. Er huldigt noch hinsichtlich der Wärme und des Lichts der damals fast allgemein angenommenen Emissionstheorie, auch in betreff der Elektrizität folgt er für unsern Standpunkt überwundenen Theorieen.

Allein davon wird die allgemeine Metaphysik nicht getroffen. Sie bietet der Naturerklärung mehrere Möglichkeiten, läfst sich z. B. ebensowohl für die Emissions- wie für die Undulationstheorie des Lichts verwenden. Hier ist es besonders C. S. Cornelius, der die Arbeit Herbarts hinsichtlich der Naturforschung wieder aufgenommen, berichtigt, ergänzt, weitergeführt und deren Fruchtbarkeit für die Naturerklärung gezeigt hat. (Fortsetzung folgt)

[1]) Grundlehren der Psychologie. 1890. S. 299.

Die Psychologie bei Herbart und Wundt

Von

Dr. Felsch

Einleitung

In der Psychologie ist seit einigen Jahrzehnten die Betrachtung der physiologischen Bedingungen des psychischen Geschehens so in den Vordergrund getreten, dafs es scheint, als sollte die Psychologie durch die Physiologie verdrängt, oder wenigstens die spekulative Psychologie durch die sogenannte experimentelle Psychologie ersetzt werden. Ja, es fehlt nicht an Stimmen, welche dies geradezu fordern, einen Gegensatz zwischen spekulativer und experimenteller Psychologie behaupten und die erste für veraltet und unbrauchbar erklären.

Von den verschiedenen Systemen der spekulativen Psychologie nimmt das von Herbart und seiner Schule zur Zeit die hervorragendste Stelle ein. Als Hauptvertreter der experimentellen Psychologie wird gegenwärtig Professor Wundt angesehen. Obwohl nun nach meiner Auffassung ein Gegensatz zwischen spekulativer und experimenteller Psychologie an sich nicht besteht, so ist doch unter Philosophen und Pädagogen die Meinung zu finden, dafs nicht nur ein Gegensatz zwischen der Herbartschen und Wundtschen Psychologie bestehe, sondern dafs die Herbartsche Psychologie sogar durch Wundt widerlegt sei. Da Wundt selbst dieser Ansicht zu sein scheint, aber die Herbartsche Psychologie trotzdem besonders in ihrer Anwendung auf Erziehung und Unterricht sich als aufserordentlich fruchtbar erwiesen hat und noch erweist, so dürfte es nicht überflüssig sein, jene Meinung und Ansicht dadurch zu prüfen, dafs die Psychologie bei Wundt mit der bei Herbart in ihren Hauptpunkten verglichen werde. Das soll in Nachstehendem geschehen.

Der Vergleichung zu Grunde gelegt ist Wundts »Grundrifs der Psychologie« 1896.[1]) Nach diesem Werk habe ich zum gröfsten Teil die Überschriften der einzelnen Abschnitte benannt. Herangezogen worden sind Wundts »Grundzüge der physiologischen Psychologie«.[2]) Herbart ist nach der Ausgabe von Hartenstein[3]) angeführt worden.

1. Begriffsbestimmung und Aufgabe der Psychologie[4])

In der Einleitung zu seinem »Grundrifs der Psychologie« 1896 weist Wundt zunächst die Begriffsbestimmung der Psychologie 1. als

[1]) WG = Wundt, Grundrifs der Psychologie.
[2]) Ph.Ps. = Wundt, Grundzüge der physiologischen Psychologie.
[3]) H. = Herbarts Werke, Ausgabe Hartenstein.
[4]) WG. S. 1 ff.

Digitized by Google

einer »Wissenschaft von der Seele«, 2. als einer »Wissenschaft der inneren Erfahrung« zurück, weil keine dieser Begriffsbestimmungen »dem heutigen Standpunkt der Wissenschaft« genüge.

Wie stellt Herbart sich zur Begriffsbestimmung der Psychologie? Auch ihm ist sie keine Wissenschaft der Seele; denn ihr Stoff ist: »Innere Wahrnehmung, Umgang mit Menschen auf verschiedenen Bildungsstufen, die Beobachtungen des Erziehers und Staatsmannes, die Darstellungen der Reisenden, Geschichtsschreiber, Dichter und Moralisten, endlich Erfahrungen an Irren, Kranken und Tieren.« [1])

Die Psychologie soll das »Mannigfaltige der innern Erfahrung« auseinandersetzen, ordnen, auf bestimmte Begriffe bringen und erklären. [2])

In der Zurückweisung der Begriffsbestimmung der Psychologie als einer Wissenschaft von der Seele steht Wundt ganz auf Herbarts Seite. In Bezug auf die Auffassung der Psychologie als einer Wissenschaft der innern Erfahrung scheint ein Widerspruch zwischen Wundt und Herbart zu bestehen. Doch der Widerspruch ist nur ein scheinbarer; denn auch Wundt weist der Psychologie als Stoff die innere Erfahrung zu. Er will nur den Ausdruck »innere Erfahrung« vermieden wissen, weil er zu dem Mifsverständnisse führen könnte, als ob die Vorstellungen von Steinen, Bäumen u. dergl. nicht auch Objekte der Psychologie sein könnten und die Psychologie sich mit diesen Vorstellungen nicht zu beschäftigen hätte. [3]) Herbart fürchtet bei dem Ausdruck »innere Erfahrung« ein solches Mifsverständnis nicht, und es ist auch mir kein Beispiel bekannt, welches Wundt zu seiner Befürchtung Anlafs geben könnte. Herbart betrachtet alle Vorstellungen als Stoff der Psychologie. Die Basis seiner Psychologie »ist so breit wie die gesamte Erfahrung.« [4])

Demnach besteht zwischen Wundt und Herbart in Bezug auf die Begriffsbestimmung der Psychologie sachlich kein Widerspruch.

Wundt hebt mit Recht hervor, dafs die Unterscheidung der gesamten Erfahrung in äufsere und innere nur »verschiedene Gesichtspunkte« andeutet, »die wir bei der Auffassung und wissenschaftlichen Bearbeitung der an sich einheitlichen Erfahrung anwenden.« [5]). Eine Abweichung von Herbart besteht hierin nicht.

2. Stellung der Psychologie zu anderen Wissenschaften

Aus dem Stoff, den die Psychologie zu bearbeiten hat, folgt ihre Beziehung einerseits zur Naturwissenschaft, andererseits zu den

[1]) H. V, S. 6. — [2]) H. I, S. 35. — [3]) WG. S. 2. — [4]) H. V, S. 196. — [5]) WG. S. 3.

»Geisteswissenschaften«. Gegenüber der Naturwissenschaft nennt Wundt die Psychologie die ergänzende, gegenüber den Geisteswissenschaften die grundlegende und gegenüber der Philosophie die vorbereitende empirische Wissenschaft.[1]) Auch nach Herbart ist die Psychologie für die Naturwissenschaft, besonders für die Naturphilosophie eine ergänzende Wissenschaft; denn die Erscheinungen, welche für uns, d. h. in uns vorhanden sind, erklärt die Naturphilosophie »erst in der Verbindung mit der Psychologie«.[2]) Gleichwohl haben Psychologie und Naturphilosophie ihre besonderen Gebiete; keine ist der anderen untergeordnet. Das gilt ganz besonders auch in Bezug auf die Physiologie. Das Physiologische darf von der Psychologie zwar nicht getrennt werden;[3]) aber es ist ihm nicht untergeordnet. Ebensowenig steht die Physiologie über der Psychologie. »Die Physiologie hat die Bestimmung, zwischen der Psychologie und der Naturphilosophie im engeren Sinne (welche die sogenannte Physik aus metaphysischen Prinzipien erklärt, das Mittelglied zu bilden. Sie hat neuerlich den passenden Namen Biologie erhalten.

In Ansehung derselben mufs die doppelte und entgegengesetzte Einseitigkeit verhütet werden, entweder vermittelst ihrer die Psychologie der Naturlehre oder diese jener unterordnen zu wollen.«[4])

Auf die Bedeutung der Psychologie für die Geisteswissenschaften hat Herbart an verschiedenen Stellen seiner psychologischen Schriften hingewiesen. Dem Geschichtsschreiber, dem Staatsmann zeigt die Psychologie die Gesetze, nach denen die Zustände der Gesellschaft, des Staates entstehen und vergehen. »In dem Ganzen der Gesellschaft verhalten sich die einzelnen Personen fast so, wie die Vorstellungen in der Seele des Einzelnen.«[5]) Eine weitere Ausführung dieses Satzes giebt Herbart in den »Bruchstücken der Statik und Mechanik des Staates« im zweiten Teil seiner Psychologie.[6]) Dem Pädagogen weist die Psychologie den Weg zur Erreichung des Erziehungszweckes. Neben der Ethik ist die Psychologie das Fundament der Pädagogik. Auf diesem Fundamente hat Herbart seine Pädagogik aufgebaut.[7]) Nicht minder wichtig ist nach Herbart die Psychologie für die gesamte Philosophie; denn »die Kenntnis des psychologischen Mechanismus läfst uns den Standpunkt begreifen, von wo aus wir die Dinge in der Welt betrachten; sie leistet gerade das, was jene an der unrechten Stelle suchten, die aus gewissen ursprünglichen Schranken des Erkenntnisvermögens die Bedingungen des

[1]) WG. S. 20 und W. Logik II, S. 517. — [2]) H. I, S. 271. — [3]) H. VI, S. 450. — [4]) H. I, S. 326—327. — [5]) H. V. S. 166. — [6]) H. VI, S. 3—51. — [7]) H. X.

Digitized by Google

menschlichen Wissens einzusehen gedachten. Nun beruht zwar die Metaphysik nicht auf der Psychologie; aber sie findet darin ihre Bestätigung, gleichsam ihre Rechnungsprobe; dergleichen für die Festigkeit der Überzeugung oft nicht minder wichtig ist, als die Prinzipien selbst. Und auch für diejenigen, denen die psychologischen Resultate früher bekannt werden, als sie zu einer vollständigen Einsicht in den Zusammenhang derselben mit den metaphysischen Gründen durchdringen, ist ein Hilfsmittel vorhanden, wonach sie sich orientieren, wodurch sie vorläufig einmal wahre Meinungen fassen können, eine oft sehr nützliche Vorbereitung zum gründlichen Wissen.« [1])

Wir sehen also, dafs in Bezug auf die Stellung der Psychologie zu Naturwissenschaften und zu den Geisteswissenschaften zwischen Wundt und Herbart völlige Übereinstimmung vorhanden ist. Aber ein scharfer Gegensatz zeigt sich in der Auffassung des Verhältnisses der Psychologie zur Metaphysik. Nach Wundt ist die Psychologie eine rein empirische Wissenschaft, von welcher »jede Metaphysik« ausgeschlossen wird. [2]) Nach Herbart ist die Psychologie nicht nur auf Empirie, sondern auch auf Metaphysik gegründet. Dies spricht er schon aus in dem Titel seines Werkes: »Psychologie als Wissenschaft, neu gegründet auf Erfahrung, Metaphysik und Mathematik.« [3]) Von dem Verhältnisse der Psychologie zur Mathematik soll vorläufig noch abgesehen und zunächst nur auf das zur Metaphysik eingegangen werden.

»Metaphysik« hat nach Herbart »keine andere Bedeutung, als die nämlichen Begriffe, welche die Erfahrung ihr aufdrängt, denkbar zu machen.« [4]) Da Wundt von der Psychologie »jede Metaphysik« ausschliefst, da er ferner seinen Gegensatz zu Herbart in diesem Punkte ausdrücklich hervorhebt, [5]) so mufs angenommen werden, dafs er die Herbartsche Metaphysik kennt und auch diese von der Psychologie ausschliefst und der Ansicht ist, die Begriffe, welche die Erfahrung uns aufdrängt, seien ohne Widersprüche, ohne Lücken. Herbart verneint solche Ansicht und zeigt in seiner »Einleitung in die Philosophie«, [6]) in seinen Schriften zur Metaphysik [7]) und in seiner Psychologie [8]) an Beispielen unwiderleglich, dafs die uns von der Erfahrung aufgedrängten Anschauungen und Begriffe Widersprüche und Lücken enthalten. Könnten die Formen der Erscheinung »so wie sie vorgefunden (oder, im wissenschaftlichen Sinne des Wortes, gegeben) sind, ebenso auch gedacht werden, so bliebe

[1]) H. VI, S. 461. — [2]) WG. S. 21—22. — [3]) H. V, S. 189. — [4]) H. I, S. 255. — [5]) WG. S. 21. — [6]) H. I. — [7]) H. II, S. 279 ff. III. IV. — [8]) H. V. VI.

es bei der ersten Auffassung oder Anschauung; dieser würde man glauben, und eben deshalb würde keine Wissenschaft, Metaphysik genannt, entstehen; es sei denn als ein Spiel müfsiger Köpfe, das man gerade so ignorieren und von aller soliden Erfahrungserkenntnis hinwegscheuchen müfste, wie gegenwärtig die Metaphysik von ihren Verächtern in der That ignoriert und aus der Naturforschung wirklich verbannt wird. Diese Verächter und Widersacher können nur dadurch widerlegt werden, dafs man ihnen die Widersprüche nachweist, in denen sie aus Mangel an Metaphysik befangen sind. Sie können nur dadurch versöhnt werden, dafs sie einsehen lernen, wie die Metaphysik gerade dasselbe Geschäft nur fortführt und zu Ende bringt, was der gemeine Verstand, notgedrungen durch das Widersprechende in den Formen der Erscheinung, von selbst beginnt, indem er die Begriffe von Substanz und Ursache erfindet. Denn diese Begriffe sind keine angeborenen, sondern erfundene, sie sind nicht Kategorieen, die unbeweglich fest stünden, und die man darum lassen müfste, wie sie stünden; sondern es sind halbvollendete Produktionen, die man ganz zu stande bringen mufs, damit die Knoten, welche der gemeine Verstand nur vorläufig zur Seite geschoben hat, zu einer vollständigen Auflöfung gelangen mögen.

Jene Formen der Erscheinungen aber sind keine anderen, als die Komplexionen, welche wir für die Verknüpfungen mehrerer Merkmale Eines Dinges ansehen; die Veränderungen dieser Komplexionen, welche wir für Veränderung der Dinge nehmen; ferner der Raum, die Zeit und das Ich. Nachdem die Einsicht gewonnen ist, dafs keine dieser in der Anschauung gefundenen Formen für sich denkbar ist, sucht die Metaphysik die Beziehungen derselben auf, wodurch die vorigen Widersprüche verschwinden.« [1]) »Liefse sich die Erfahrung für sich allein verstehen, so bedürfte es gar keiner Metaphysik.« [2]) Oder hätte der Mensch nicht das Bedürfnis, die Mannigfaltigkeit der Erfahrung in einen denkbaren Zusammenhang zu bringen, zu den Wirkungen ihre Ursachen zu erforschen, so bedürfte es keiner Metaphysik. Nun kann jene Richtung des menschlichen Geistes nicht geleugnet, jenes Bedürfnis durch die Erfahrung allein nicht befriedigt, folglich mufs die Erfahrung überschritten, d. h. die Metaphysik herbeigerufen werden.

Dafs Widersprüche in den Erfahrungsbegriffen vorhanden sind, wird von Wundt anerkannt.[3]) Auch das Bedürfnis des menschlichen Geistes nach Ausgleich dieser Widersprüche verneint er nicht. Er

[1]) H. V, S. 228—229. — [2]) H. I, S. 288. — [3]) W. Logik, I, S. 386/387.

Digitized by Google

nennt dieses Bedürfnis die logische Tendenz und sagt darüber: »Infolge der logischen Tendenz bringen wir an die äufsere und innere Erfahrung die Forderung, dafs alles, was Gegenstand unserer Erfahrung wird, in einem durchweg begreiflichen Zusammenhange sich befinde. Dieses Postulat von der Begreiflichkeit der Erfahrung bildet insofern einen unbestreitbaren Grundsatz unseres Erkennens, als das letztere überhaupt erst unter der Voraussetzung der Begreiflichkeit der Erkenntnisobjekte möglich ist.«[1]) Wundt stimmt also in diesem Punkte mit Herbart überein.

Wodurch werden die Widersprüche in den Erfahrungsbegriffen beseitigt, wodurch die Erfahrungsthatsachen begreiflich gemacht? Nach Wundt durch Hinzudenken von nicht thatsächlich gegebenen Voraussetzungen,[2]) nach Herbart durch Ergänzung. Herbart sagt darüber: »Wo die Mangelhaftigkeit der empirischen Auffassung unvermeidlich ist, da mufs die Ergänzung auf spekulativem Wege unternommen werden. Dieses aber ist nur möglich durch Nachweisung der Beziehungen, das heifst, derjenigen Relationen, vermöge deren eins das andere notwendig voraussetzt, und, was das Zeichen davon ist, eins ohne das andere nicht kann gedacht werden.«[3]) Demnach besteht auch hier Übereinstimmung zwischen Herbart und Wundt.

Das zu den Thatsachen Hinzugedachte ist in der Erfahrung nicht gegeben. Wundt sagt dies in der oben angeführten Stelle ausdrücklich. Die Erfahrung mufs also nach Wundt überschritten werden. Bei Herbart heifst es in Bezug hierauf: »Was die Wissenschaft mehr weifs als die Erfahrung, das kann sie nur dadurch wissen, dafs das Erfahrene ohne Voraussetzung des Verborgenen sich nicht denken läfst. Denn nichts anderes als eben die Erfahrung ist ihr gegeben. In dieser mufs sie die Spuren alles dessen antreffen und erkennen, was hinter dem Vorhange sich regt und wirkt. In diesem Sinne also mufs sie die Erfahrung überschreiten.«[4]) Also auch hier Übereinstimmung zwischen Wundt und Herbart.

Nun rechnet Wundt allerdings alle diese Thätigkeiten des menschlichen Geistes zur Logik, Herbart aber zur Metaphysik. Demnach vermindert sich der scheinbar scharfe sachliche Gegensatz zwischen Herbart und Wundt in Bezug auf die Stellung der Psychologie zur Metaphysik zu einem sprachlichen.

Da die Erörterung gerade bei der Metaphysik steht, mag schon

---

[1]) W. Logik I, S. 80—82. — [2]) W. Logik I, S. 402. — [3]) H. V, S. 219; IV, S, 129. — [4]) H. V, S. 220.

hier erwähnt werden, dafs Wundt mit Herbart sogar in der metaphysischen Voraussetzung des wirklichen Geschehens übereinstimmt. Nach Herbart entspringt das wirkliche Geschehen aus dem Zusammen einfacher Wesen. Ebenso nach Wundt. Er sagt darüber: »Diese Auffassung des Problems der Wechselwirkung führt unvermeidlich zu der metaphysischen Voraussetzung, dafs die Welt aus einfachen Wesen besteht, die in mannigfache Verbindungen untereinander gesetzt und deren äufsere Veränderungen stets von Veränderungen ihrer inneren Zustände begleitet sind. Zur Empfindung und Vorstellung werden diese aber erst, wo die Verbindungen einfacher Wesen vollkommen genug sind.« So äufsert Wundt sich in seinen »Grundzügen der physiologischen Psychologie« von 1874 auf S. 807. Ich mufs allerdings hinzufügen, dafs diese Äufserung in der Ausgabe von 1893 fehlt. Ob Wundt in der Zwischenzeit anderer Ansicht geworden ist, oder ob er den angeführten Satz aus einem anderen Grunde weggelassen hat, weifs ich nicht.

3. Prinzipien der Psychologie

Ein Prinzip — es handelt sich hier um Erkenntnis-, nicht um Realprinzipien — mufs zwei Eigenschaften haben, nämlich Gewifsheit an sich und die Fähigkeit, anderes durch sich gewifs zu machen.[1]) Gewifs ist dasjenige, »was uns entweder unmittelbar als Thatsache gegeben oder aus uns gegebenen Thatsachen in zwingender Weise erschlossen ist.«[2]) Das erste ist unmittelbar, das andere mittelbar gewifs. Nach Herbart hat nur das unmittelbar Gewisse die Eigenschaft eines Prinzips. Er sagt: »Die ganze Klasse derjenigen Thatsachen, welche nicht unmittelbar wahrgenommen werden, sondern aus den Produkten unserer Thätigkeit erst geschlossen werden, entfernen sich eben dadurch von der Eigenschaft der Prinzipien; sie sind vielmehr Probleme, welche die Wissenschaft durch Lehrsätze zu lösen hat.«[3])

Giebt es nun im Stoffe der Psychologie etwas als Thatsache Gegebenes, also etwas unmittelbar Gewisses? Dafs ich Empfindungen und Vorstellungen habe, dafs ich denke und begehre, sind Thatsachen meiner inneren Erfahrung. Sind auch diese Thatsachen nicht etwas Unveränderliches, sondern etwas Fliefsendes; zeigen sie sich auch »als kommend und gehend, als schwankend und schwebend«[4]), so lassen sich doch in ihnen Beziehungen entdecken, »die auf Voraus-

[1]) H. I, S. 53; IV, S. 27; V, S. 202. — [2]) W. Log. I, S. 378. — [3]) H. V, S. 209. — [4]) H. V, S. 11. 22.

Digitized by Google

setzungen, auf Ergänzungen, auf notwendigen Zusammenhang mit anderem, das entweder im Bewufstsein oder hinter dem Bewufstsein vorgegangen sein mufs, hindeuten«,[1]) und darum kann jede derselben als Prinzip der Psychologie gelten. Von den Beispielen, die Herbart anführt, sei hier nur eins mitgeteilt: »Das Begehren steht in offenbarer Beziehung zu dem Vorstellen; denn es hat einen Gegenstand, auf welchen, als auf sein Ziel, es sich richtet. Denselben in Vergessenheit bringen, ist das sicherste Mittel, die Begierde zu beschwichtigen. Wiewohl nun diese Beziehung vor Augen liegt, so ist sie doch bei weitem noch nicht hinreichend bestimmt. Denn es fragt sich, unter welchen Bedingungen wird das Vorgestellte ein Begehrtes? Welche Beschaffenheit des Vorgestellten und des Vorstellens mufs man voraussetzen, wenn es unter der Form des Begehrens im Bewufstsein erscheinen soll? Läfst sich die Antwort finden, indem man von dem Begehren als dem Bedingten zu seinen bis jetzt unbekannten Bedingungen fortschliefst, so ist die Thatsache, dafs wir begehren, zum Prinzip einer psychologischen Untersuchung erhoben.«[2])

So kann jede Thatsache der inneren Erfahrung als Prinzip der Psychologie dienen. »Wo nun und in wie vielen Punkten der ganzen Masse aller inneren Wahrnehmungen sich Beziehungen entdecken lassen, die auf Voraussetzungen, auf Ergänzungen, auf notwendigen Zusammenhang mit anderem, das entweder im Bewufstsein oder hinter dem Bewufstsein vorgegangen sein mufs, hindeuten, und nach was immer für einer Methode mit Sicherheit darauf zu schliefsen erlauben, da und so vielfach sind die Prinzipien der Psychologie.«[3])

In seinem Werke »Psychologie als Wissenschaft« benutzt Herbart das »Ich« als psychologisches Prinzip. Nachdem er die philosophische Bestimmung des Begriffs vom Ich dargestellt hat und zu dem Satz gelangt ist: »Das Ich ist die Identität des Objekts und Subjekts«, zeigt er die hierin liegenden Widersprüche und das, was zur Beseitigung derselben in dem Begriff mufs verändert und hinzugedacht werden. Diese Erörterungen führen auf ein allgemeineres metaphysisches Gebiet, »auf ein Subjekt mit mannigfaltigen zusammen und widereinander wirkenden Vorstellungen« und veranlassen die Fragen: »Ist dieses Subjekt Substanz? und erzeugt es seine Vorstellungen von selbst oder unter äufseren Bedingungen? Sind diese Vorstellungen ursprüngliche Kräfte? oder kommt ihnen ihre Wirksamkeit, mit der sie widereinander streben, nur zufälligerweise, nur unten Umständen zu?«[4])

---

[1]) H. V, S. 221. — [2]) H. V, S. 221. — [3]) H. V, S. 221. — [4]) H. V, S. 289.

Digitized by Google

Im »Lehrbuch zur Psychologie« ist psychologisches Prinzip der Zustand der Vorstellungen, in dem sie als Kräfte wirken.[1])

Wenden wir uns jetzt zu Wundt! Er kennzeichnet seine psychologischen Prinzipien in folgenden Sätzen: 1. »Die innere oder psychologische Erfahrung ist kein besonderes Erfahrungsgebiet neben anderen, sondern sie ist die unmittelbare Erfahrung überhaupt. 2. Diese unmittelbare Erfahrung ist kein ruhender Inhalt, sondern ein Zusammenhang von Vorgängen; sie bestehen nicht aus Objekten, sondern aus Prozessen, nämlich aus den allgemeingiltigen menschlichen Erlebnissen und ihren gesetzmäfsigen Beziehungen. 3. Jeder dieser Prozesse hat einerseits einen objektiven Inhalt und ist andererseits ein subjektiver Vorgang, und er schliefst auf diese Weise die allgemeinen Bedingungen alles Erkennens sowohl wie aller praktischen Bethätigungen des Menschen in sich.«[2])

Nach dem ersten Satz ist das unmittelbar Erfahrene, d. h. das unmittelbar Gewisse Prinzip der Psychologie, sowie es Herbart verlangt. Im zweiten Satz bezeichnet Wundt genau wie Herbart die unmittelbare Erfahrung als etwas Fliefsendes, als Prozefs. Was Wundt sonst noch von dieser Erfahrung behauptet, nämlich, dafs sie aus den »allgemeingiltigen« menschlichen Erlebnissen und ihren »gesetzmäfsigen« Beziehungen bestehe, ist nicht unmittelbar Erfahrenes, sondern soll erst nachgewiesen, erschlossen werden, ist also ein aus dem Prinzip folgendes Problem, aber nicht ein Prinzip. Der letzte jener drei Sätze ist seinem ganzen Umfange nach Problem.

Herbart hat Prinzip und Problem streng auseinander gehalten,[3]) Wundt thut dies hier nicht. Es bedarf keines Beweises, dafs Herbarts Verfahren empfehlenswerter ist als Wundts.

4. Methode der Psychologie[4])

Ein Prinzip soll nicht nur eigene Gewifsheit ursprünglich haben, sondern auch neue Gewifsheit erzeugen. »Die Art und Weise, wie das letztere geschieht, ist die Methode. Daher richtet sich aber auch die Methode nach dem Prinzip, auf welches sie pafst, und ihm selbst mufs sie abgewonnen werden.[5]) Prinzip und Methode »bestimmen einander gegenseitig.«[5]) Demnach ist es nicht angängig, für alle möglichen psychologischen Prinzipien eine einzige Methode speziell anzugeben; man mufs sich vielmehr damit begnügen, das allen diesen Methoden Gemeinsame hervorzuheben, und das ist die Beobachtung

[1]) H. V. S. 15. — [2]) WG. S. 18—19. — [3]) H. V, S. 211. 274. — [4]) WG. S. 22 ff. — [5]) H. V, S. 202.

Digitized by Google

der eigenen inneren Zustände, der Zustände anderer Personen und ganzer Völker. Hierin stimmen Herbart und Wundt überein, keiner von ihnen verkennt auch die Schwierigkeiten, die sich der Selbstbeobachtung, sowie der Beobachtung anderer entgegenstellen.[1])

Wundt nennt als zweite Hauptmethode der psychologischen Forschung das Experiment, d. h. eine »Beobachtung, die sich mit der willkürlichen Einwirkung des Beobachters auf die Entstehung und den Verlauf der zu beobachtenden Erscheinung verbindet.«[2]) Damit scheint er in vollem Gegensatz zu Herbart zu stehen; denn Herbart sagt: »Die Psychologie darf mit dem Menschen nicht experimentieren, und künstliche Werkzeuge giebt es für sie nicht.«[3]) Wenn man aber bedenkt, dafs das Experiment in der Psychologie hauptsächlich auf den physiologischen Teil eingeschränkt ist, und dafs es auf die psychische Kausalität, die auch Wundt anerkennt,[4]) nicht ausgedehnt werden kann, so wird der Gegensatz zwischen Wundt und Herbart hierin schon geringer. Die Anwendung des Experiments auf die Psychologie stammt aus der Physiologie, besonders aus der Physiologie des Nervensystems und der Sinnesorgane. Zu Herbarts Zeit hatte die experimentelle Methode in der Physiologie noch nicht die gegenwärtige Vollkommenheit erreicht; es standen ihr noch nicht die künstlichen Werkzeuge unserer Zeit zu Gebote, daher war das physiologische Experiment nur von sehr geringem Werte für die Psychologie. Aus allen diesen Umständen erklärt sich Herbarts schroffe Ablehnung des Experiments in der Psychologie. Eine Ablehnung des Experiments in der Physiologie kann hieraus nicht abgeleitet werden. Vielmehr mufs aus der Thatsache, dafs Herbart das Physiologische vom Psychologischen nicht getrennt wissen will,[5]) dafs er den Einflufs der physiologischen Zustände auf die psychologischen wiederholt stark betont,[6]) geschlossen werden, dafs Herbart experimentelle Forschungen, wie Fechner, Weber, Wundt u. a. sie angestellt haben, als Hilfswissenschaft hoch willkommen geheifsen hätte. Er nennt die Physiologie schon in ihrer damaligen Gestalt das Mittelglied zwischen Physik und Psychologie[7]) und schreibt die niederen Stufen der inneren Regsamkeit der Physiologie, die höheren der Psychologie zu.[7]) Er weist hin auf die Analogie der physiologischen und psychologischen Hauptfunktionen[8]) und erwartet von derselben einiges Licht

[1]) H. V, S. 205 ff.; WG. S. 22 ff. — [2]) WG. S. 22. — [3]) H. V, S. 9. — [4]) WG, S. 29. — [5]) H. VI, S. 450. — [6]) H. V, S. 36. 37. 90 ff., 111 ff., 114 ff., 177; IV, S. 503 ff.; VI, S. 419 ff.; X, S. 343 ff. — [7]) H. I, S. 273. 326. — [8]) H. V, S. 10.

Digitized by Google

für das Verständnis psychischer Vorgänge. Andererseits dienen psychologische Vorgänge zur Erklärung physiologischer,[1]) so dafs Psychologie und Physiologie sich gegenseitig unterstützen. Ähnlich äufsert sich Wundt: »So ist es — möglich — dafs auch ebenso die Physiologie zur wahren Hilfswissenschaft der Psychologie, wie umgekehrt mit demselben Rechte die Psychologie zur Hilfswissenschaft der Physiologie werde«[2]) — und: »Es giebt nur eine Art psychologischer Kausalerklärung, und diese besteht in der Ableitung komplexer psychischer Vorgänge aus einfacheren, in welche Interpretationsweise vermöge des oben festgestellten Verhältnisses der naturwissenschaftlichen zur psychologischen Erfahrung physiologische Zwischenglieder immer nur aushilfsweise eingehen können.«[3])

Hieraus ist ersichtlich, dafs ein Gegensatz zwischen Herbart und Wundt in Bezug auf das Verhältnis der Physiologie zur Psychologie in der Hauptsache nicht vorhanden ist.

Herbart verlangt für die Methode der Psychologie noch die Mathematik. Schon der Titel seines Werkes drückt dies aus.[4]) Damit in Verbindung steht der Gebrauch physikalischer Ausdrücke, wie Statik, Mechanik, Mechanismus, Schwelle. Von manchen Seiten ist die Anwendung der Mathematik auf die Psychologie für ein Irrtum erklärt worden mit der Begründung, dafs es nicht möglich sei, psychische Zustände eines Individuums mathematisch zu bestimmen. Die aus der Physik entlehnten Ausdrücke haben manchen Personen genügt, die Herbartsche Psychologie als materialistisch zu verdächtigen und deshalb ohne weiteres abzulehnen. Beide Ansichten und Handlungen entspringen aus Mifsverständnissen. Denn es ist nicht richtig, dafs Herbart die Gemütszustände durch mathematische Formeln bestimmt. Wie die Formeln der Arithmetik, Trigonometrie, Differential- und Integral-Rechnung u. a. nicht den Zustand irgend eines mathematischen Gegenstandes ausdrücken, sondern nur die gesetzmäfsige gegenseitige Abhängigkeit der dabei in Betracht kommenden Verhältnisse, so will auch Herbart durch mathematische Formeln die allgemeinen psychologischen Gesetze erkennen lassen. Er sagt dies ausdrücklich: »Es kommt aber bei diesen Formeln nicht darauf an, einzelne Zahlen zu berechnen, oder gar die Gemütszustände eines Individuums mathematisch zu bestimmen, welches niemals möglich ist, vielmehr zu den lächerlichen Mifsdeutungen gehört. Sondern man

[1]) H. IV, 475 ff., 513. — [2]) WG. S. 12. — [3]) WG. S. 29; von mir durch Druck hervorgehoben. — [4]) H. V, S. 289.

Digitized by Google

erkennt in den mathematischen Formeln die allgemeinen Gesetze der psychologischen Erscheinungen.« [1])

Über die Ähnlichkeit und Verschiedenheit der Verdunkelung unserer Vorstellungen mit dem physikalischen Vorgange der Bewegung äufsert Herbart sich in § 40 seiner Psychologie und zeigt, dafs man sich die in der Bewegungslehre üblichen Ausdrücke wie Mechanik, Statik, Schwelle deshalb in der Psychologie als Metaphern werde gefallen lassen müssen, »damit die neuen Begriffe eine Bezeichnung erhalten können.« [2]) Man hat es nicht verschmäht, den Versuch zu machen, die Anwendung solcher Metaphern bei Herbart ins Lächerliche zu ziehen. Solchen Erscheinungen gegenüber mufs hier hervorgehoben werden, dafs diese von Herbart in die Psychologie eingeführten Metaphern nicht nur von Weber, Fechner und Wundt, sondern jetzt ganz allgemein in der sogenannten physiologischen Psychologie gebraucht werden. Ebenso verhält es sich mit der Anwendung mathematischer Formeln in der Psychologie. Wir finden sie bei Fechner, Weber, Wundt u. a. Wenn auch Wundt nicht den ausgiebigen Gebrauch von ihnen macht wie Herbart, so kann er sie doch nicht entbehren. Es ist ein unbestreitbares Verdienst Herbarts, die Mathematik auf Psychologie angewandt zu haben. Haben auch schon vor ihm Bernoulli und Euler versucht, Mathematik auf psychische Erscheinungen anzuwenden, so war es doch erst Herbart, der unabhängig von beiden teils in seinen Untersuchungen über die Tonempfindungen [3]): »Psychologische Bemerkungen zur Tonlehre«, [3]) teils durch seine »Psychologie als Wissenschaft« dieser Methode der psychologischen und physiologischen Forschung die wissenschaftliche Anerkennung verschafft hat. Herbart hat dadurch der experimentellen Psychologie die Mittel gewiesen, wodurch sie die Ergebnisse ihrer Forschungen in exakter Weise zu prüfen im stande ist. Nur mufs diese Richtung der psychologischen Forschung sich hüten 1. vor der Verwechselung physiologischer Vorgänge mit psychologischen, 2. vor unberechtigten Verallgemeinerungen.

(Fortsetzung folgt)

[1]) H. I, S. 295. — [2]) H. V, S. 325. — [3]) H. VII, S. 3 ff.

Digitized by Google

Theologie und Religionsunterricht[1])

Von

Dr. **E. Thrändorf** - Auerbach i. S.

»Was gehen den Christen des gelehrten Theologen Hypothesen und Erklärungen und Beweise an? Ihm ist es doch einmal da das Christentum, welches er so wahr, in welchem er sich so selig fühlt. — Wenn der Paralytikus die wohlthätigen Schläge des elektrischen Funkens erfährt, was kümmert es ihn, ob Nollet oder ob Franklin, oder ob keiner von beiden recht hat?« Lessing.

»Nicht Theologie sondern Religion!« mit diesem Grundsatze will Zange in seiner Didaktik und Methodik des Religionsunterrichtes Ernst machen (159). Als Theologie gilt ihm dabei (41) die »Kirchengeschichte als solche, wie sie an der Universität gelehrt wird.« Theologie ist ferner (41) »die ganze Einleitungswissenschaft oder ‚biblische Litterärgeschichte' mit ihrer Kritik und deren mehr oder weniger unsicheren Resultaten«. Theologie ist endlich die historische Untersuchung über die Entstehung der Evangelien und die Herausarbeitung eines »historisch-pragmatischen Lebensbildes Jesu« (238). Also hinaus mit allen diesen Dingen aus der Schule! Dagegen »mufs der Religionslehrer eingeweiht sein in das System der christlichen Lehre, nicht um es den Schülern vorzutragen, sondern um einen festen Grund unter den Füfsen zu haben, um über den wichtigen Zusammenhang aller himmlischen und irdischen Dinge, um die es sich in der Religion handelt, stets im klaren zu sein, um für alle Fälle, sonderlich für Zweifelsfragen und Angriffe gerüstet zu sein« (47). Dieses System der christlichen Lehre, das alle Zweifel hebt, ist zu entwickeln aus der Augustana (40) und dem Römerbriefe, denn »auf ihm und der aus ihm zu entwickelnden Lehre[2]) beruht die Reformation, steht die evangelische Kirche« (260).

Die Losung: Nicht Theologie in der Schule! ist aber bei Zange nicht zum ersten Male aufgetreten, vielmehr begegnen wir der Warnung vor den »Subtilitäten der Theologie« bereits bei den Philanthropen.[3])

[1]) Zugleich als Rezension der Didaktik und Methodik des evangelischen Religionsunterrichts von Zange (München, Beck 1897). In diesem Buche ist der Versuch gemacht, sehr verschiedene und meiner Ansicht nach unvereinbare Gedankengänge zu einer Einheit zu verschmelzen. Ich glaube daher der Sache des Religionsunterrichts am besten dienen zu können, wenn ich das Verschmolzene in geschichtlicher Folge getrennt vorführe und daraus Schlüsse für die Gegenwart abzuleiten suche.

[2]) Hier wie später rührt die Sperrung von mir her. Th.

[3]) Zum Religionsunterricht im Zeitalter der Aufklärung. Von Czilchert, Leipzig 1898. S. 43.

Digitized by Google

Nur hat natürlich das Wort bei ihnen eine ganz andere Bedeutung. Während Zange im Grunde genommen nur die moderne Theologie aus der Schule hinausweisen, die Theologie der Bekenntnisschriften aber behalten will, gehen die Philanthropen darauf aus, gerade die alte, traditionelle Dogmatik durch den zu ihrer Zeit modernen Vernunftglauben zu ersetzen. Wenn gegenwärtig von Religionsmethodikern, die nicht in Zanges Bahnen wandeln, die Theologie für den Unterricht abgelehnt wird, so gilt das im allgemeinen nicht der historischen Theologie, die bemüht ist, der Gegenwart das vollere Verständnis für die Vergangenheit zu erschliefsen, sondern vielmehr jener Form der Glaubenslehre, die den Inhalt christlicher Erfahrung in die alten Schläuche der traditionellen Dogmatik und ihrer dem altgriechischen Idealismus entlehnten Denkformen einzuzwängen sucht. Keine Theologie in der Schule! Dieser »Grundsatz« hat also bei verschiedenen Leuten ganz verschiedenen oft geradezu entgegengesetzten Sinn. Er ist daher zum Grundsatz so wenig wie möglich geeignet, sondern bedarf vielmehr einer möglichst gründlichen Klarstellung, die sich am besten an der Hand eines Ganges durch die Hauptwendepunkte der Geschichte der Methodik geben läfst.

Die erste Periode in der Entwicklungsgeschichte des Religionsunterrichtes, die ich die lehrgesetzliche nennen möchte, kennt den Unterschied zwischen Religion und Theologie überhaupt noch nicht. Um gläubig zu sein, dazu gehört vor allem, dafs man die rechte Lehre kennt und bekennt. Diese Lehre ist bereits in den ersten Jahrhunderten als Resultat der Streitigkeiten über die Trinität von den Kirchenvätern endgiltig festgesetzt und durch Konzilbeschlüsse sanktioniert worden. Die Reformation hat das Verdienst, diese reine Lehre wieder ans Licht gebracht und biblisch begründet zu haben. Darum mufs das Augenmerk der Lehrer in Kirche und Schule darauf gerichtet sein, den Laien die zur Seligkeit notwendigsten Hauptstücke dieser reinen Lehre zu übermitteln und die Gegner zu widerlegen oder unschädlich zu machen. Luther selbst hat zwar besonders in der Periode vor dem Bauernkriege und dem Abendmahlsstreite nicht auf diesem lehrgesetzlichen Standpunkte gestanden, ihm war das Bewufstsein, dafs Jesus unser Herr sei, mehr wert als das Wissen um die beiden Naturen,[1]) aber je mehr er durch die Verhältnisse genötigt wurde, sich nach festen äufseren Autoritäten umzusehen, um so mehr wurde ihm das, was ursprünglich nur Ausdruck persönlichen Glaubenslebens gewesen war, zu einem für andere verbindlichen Lehrgesetz.

[1]) Jahrb. d. V. f. w. Päd. 28, S. 93.

Digitized by Google

Auf dieser einmal betretenen Bahn sind dann die Epigonen weiter fortgeschritten und haben die Theologie der Bekenntnisse zu Staatsgesetzen gemacht, denen sich der gute Bürger ebenso fügen mufs, wie den Paragraphen des Strafgesetzbuches. Die Schule hat dann nur die Aufgabe, ihre Zöglinge mit diesem Kodex der rechten Lehre bekannt zu machen und sie zum rechten Gehorsam zu erziehen.

Die Spuren dieser lehrgesetzlichen Periode sind bis heute noch nicht aus unserem Religionsunterrichte verschwunden, auch bei Zange scheinen sie mir in der überaus häufigen Betonung der Lehre [1]) hervorzutreten. Der wehmütige Rückblick auf die Zeit, in der »Religion wirklich als die Leuchte alles Wissens galt« (68), ist vielleicht auch nur ein Ausdruck der halb unbewufsten Vorliebe für lehrgesetzliche Religiosität.

In der Kirchengeschichte steht die Zeit, in der die lutherischen Kirchen widerhallten vom Streit um die reine Lehre, nicht in besonders hohem Ansehen, sie gilt vielmehr als der thatsächliche Beweis dafür, dafs die reine Lehre und der Glaube, der sie für wahr hält, durchaus nicht im stande sind, die Früchte hervorzubringen, die der Theorie nach (Aug. VI u. XX) der Glaube erzeugen (parere) müfste. Die Einsicht, dafs ein Christentum, dem die Früchte des Geistes (Gal. 5, 22) fehlen, doch nicht das rechte sein könne, rief die pietistische Bewegung hervor. In seiner Schrift Pia desideria beklagt Spener, dafs das Leben und der Mangel an Glaubensfrüchten von vielen Predigern anzeigt, dafs es ihnen selbst an dem Glauben mangele, und dasjenige, was sie für Glauben halten, nach welchem sie auch lehren, durchaus nicht der rechte, aus des hl. Geistes Erleuchtung, Zeugnis und Versiegelung, aus dem göttlichen Worte erweckte Glaube, sondern nur eine menschliche Einbildung sei.[2]) Es genügt daher Spener auch nicht, wenn seine Amtsbrüder ihren Zuhörern eine »ziemliche Erkenntnis der Religionsstreitigkeiten« beibringen, er fordert vielmehr statt der öden Rechtgläubigkeit den Lutherglauben, der »den alten Adam tötet, und machet uns ganz andere Menschen von Herzen, Mut, Sinn und allen Kräften.« Durch seine Mahnung zu eifrigem Studium der heiligen Schrift hat zwar Spener auf die lebendige Quelle wahren Glaubens hingewiesen; aber daneben ist er doch nicht abgekommen von dem alten Aberglauben, nach welchem fertigen Bekenntnissen, wenn sie gut auswendig gelernt und verstanden werden, eine Leben weckende Kraft innewohnt. Im

[1]) S. 35, 45, 65, 135, 137, 141, 142, 145, 217, 218, 229, 250, 252, 253 etc.
[2]) Hauptschriften von Ph. J. Spener, (Gotha 1889) S. 32.

Digitized by Google

Jugendunterrichte wurde daher nach wie vor in der Hauptsache der Katechismus »eingebleuet«, und Spener sorgte nur durch seine Katechismusunterredungen dafür, dafs das Gelernte hinterher auch verstanden wurde.

Den ersten wesentlichen Fortschritt machte die Methodik des Religionsunterrichtes im Zeitalter des Pietismus mit der Einführung der biblischen Geschichten. Freilich darf man nicht meinen, die Geschichte selbst sei nun sogleich in ihrer Bedeutung als Glauben und Leben weckende Kraft erkannt und benutzt worden. Davon war man zunächst noch weit entfernt. Die »reine Lehre« war auch jetzt noch die Hauptsache, und die Geschichten hatten blofs den Zweck, die allgemeinen Wahrheiten der Glaubens- und Sittenlehre zu veranschaulichen und so verständlich und fafsbar zu machen. Daher wird auch heute noch in vielen Schulen der Gang, den man bei der Behandlung der Geschichten einschlägt, nicht durch die Natur und den inneren Zusammenhang der vorzuführenden Ereignisse des inneren und äufseren Lebens bestimmt, sondern für Auswahl und Anordnung der Einzelgeschichten ist das Bedürfnis der »Lehre« mafsgebend. Die Fundamentalartikel der Augustana handeln von Gott, dem Schöpfer und Erhalter, von der Erbsünde, dem Sohne Gottes und der Rechtfertigung, also mufs das Kind im ersten Schuljahre, damit es über die zu seiner Seligkeit notwendigen Lehren nicht zu lange im Unklaren bleibt, bei seinem Eintritt in die Schule folgende Geschichten vorgelegt bekommen: 1. Die Schöpfungsgeschichte, 2. Den Sündenfall, 3. Die wunderbare Geburt Jesu und seine hauptsächlichsten Wunder, 4. Den Tod Jesu. Aus der ersten Geschichte gewinnt das Kind die Lehre von Gott dem Schöpfer aller Dinge, die zweite Geschichte giebt (nach Zange S. 87) »die erste denkbar einfältigste geschichtliche Einführung in der Menschen Sünde und Elend an die Hand, um dessentwillen der gnädige Gott seinen Sohn auf die Erde sendete« (Erbsündenlehre). Aus der Geburtsgeschichte läfst sich die Gottessohnschaft Jesu entwickeln und auch die dogmatische Bedeutung des Kreuzestodes kann im Anschlufs an die Geschichte fafsbar gemacht werden, denn »es giebt ein einfältiges Erfassen des Geheimnisses im Glauben (was heifst hier Glauben?), und dieses wird dem Kinde leichter als dem Erwachsenen« [1]), obgleich ihm »das Leben Jesu wohl zu seinem gröfseren Teile noch unverständlich ist«.[2]) Wo übrigens

[1]) Zange 87, Anm. 2.

[2]) Wenn Zange in demselben Zusammenhange behauptet, es gebe keinen sittlich-religiösen Stoff, für den bei allen Kindern von vornherein soviel Apperzeptions-

Digitized by Google

die einfache Behandlung der Geschichten nicht ausreicht, um die reine Lehre zu ihrem Rechte kommen zu lassen. da müssen diese Lehren rein deduktiv aus den Hauptbegriffen gewonnen werden (Zange 170 u. 171). So kann z. B. die Bedeutung des Todes Jesu nach rechtgläubiger Lehre aus der Geschichte nicht ganz erschlossen werden, denn diese weifs ja nichts von einer unendlichen Beleidigung Gottes durch die Erbsünde und von der unendlichen Satisfaktion, die nur durch ein unendliches Wesen geleistet werden kann, darum mufs die Geschichte hier durch die Resultate des Anselmschen Denkens ergänzt werden, sonst kommen »die Person Christi und sein Erlösungswerk durch sein Leiden nicht zu ihrem vollen Recht.« Der Pietismus gehört also auch in seinen modernen Ausläufern zum guten Teile der lehrgesetzlichen Periode an. Trotzdem ist nicht zu leugnen, dafs sich bereits bei den Vätern des Pietismus und durch sie der Prozefs anspinnt, der in seinem Fortgange das Dogma von seinem alles beherrschenden Platze verdrängen sollte. Wenn Spener das Wesen des Christentums findet in dem »inneren oder neuen Menschen, dessen Seele der Glaube und dessen Wirkungen die Früchte des Lebens sind«, so hat er bereits den Schwerpunkt vom intellektuellen auf das praktische Gebiet verlegt, und als Bengel seine ersten Untersuchungen über verschiedene Lesarten der heiligen Schrift herausgab, eröffnete er den Kampf gegen das Dogma von der Verbalinspiration,[1]) die Grundsäule der ganzen traditionellen Dogmatik. Aber die Tyrannei des Dogmas endgiltig zu brechen, war dem Pietismus nicht beschieden, diese Arbeit hatte die Vorsehung einer anderen Periode vorbehalten.

Bis ins 17. Jahrhundert war die Theologie und mit ihr und durch sie die Philosophie des Aristoteles »die Leuchte alles Wissens« gewesen. Über Astronomie, Physik, Geographie, Geschichte sowie über alle Zweige der Philosophie hatte die Theologie das letzte entscheidende Wort zu reden, und wer ihren unfehlbaren Entscheidungen sich nicht unterwarf, der hatte, wie das Beispiel Giordano Brunos lehrt, den Scheiterhaufen zu gewärtigen. Aber alle Ketzerprozesse und alle Hinrichtungen waren doch nicht im stande, den Siegeslauf der jungen weltlichen Wissenschaft aufzuhalten, und die Herren Theologen mufsten sich wohl oder übel mit der Thatsache,

hilfen bereit lägen, als die Person Jesu, und sich dabei auf Langes Apperzeption beruft, so mifsversteht er nicht nur Lange, dessen Behauptung nur »für christliche Familie mit ernster Lebensführung« gilt, sondern er widerspricht sich auch selbst, denn wo viele Apperzeptionshilfen bereit liegen, kann von Unverständlichkeit nicht die Rede sein.

[1]) Dafs der alte Inspirationsbegriff falsch ist, giebt auch Zange zu (S. 160 Anm.).

Digitized by Google

dafs eine Wissenschaft nach der andern sich von der Theologie unabhängig machte, abfinden. Zuletzt sollte die alte Theologie selbst auf ihrem eigensten Gebiete, den der Dogmatik expropriiert werden. Der antike Idealismus, mit dessen Begriffsapparat die alten Theologen einst den christlichen Glauben in seiner Vernünftigkeit dargestellt und bewiesen hatten, mufste neuen, von der Welt des durch Erfahrung Gegebenen ausgehenden Denkformen weichen, und damit wurden auch die Glaubensformeln, die die alte Philosophie zu ihrer Voraussetzung hatten, dem neu heranwachsenden Geschlechte unverständlich. Zunächst wurde allerdings der Gegensatz noch verdeckt; man sprach von einer natürlichen Theologie, deren Wahrheiten der menschliche Verstand ergründen kann, und einer offenbarten, die das Denken übersteigt und dem Menschen nur durch wunderbare Offenbarung zu teil werden kann. Dieser letzteren wies man alle die Dogmen zu, die dem nicht mehr griechisch denkenden Geschlecht unverständlich geworden waren. Als später diese neue, auf die souveräne Vernunft gegründete Weltanschauung erstarkte, warf man die Maske weg und erklärte offen: »Nein, es ist wahr, wir glauben das nicht, was das heutige Christentum zu glauben verlangt, und können es aus wichtigen Ursachen nicht glauben; dennoch sind wir keine ruchlosen Leute, sondern bemühen uns, Gott nach einer vernünftigen Erkenntnis demütigst zu verehren, unsere Nächsten aufrichtig und thätig zu lieben, die Pflichten eines rechtschaffenen Bürgers redlich zu erfüllen und in allen Stücken tugendhaft zu wandeln« (Reimarus). Aus diesem Geiste heraus erklingt zum ersten Male die Losung: »Keine Theologie in der Schule!« Die Philanthropen wollten, wenn man von kleinen Zugeständnissen an das Bestehende, die mehr aus Klugheit als aus Überzeugung gemacht wurden, absieht, in der Schule nur das lehren, was mit der den Gelehrtesten unter den Christen aller Kirchen erweislich erscheinenden natürlichen Religion übereinstimmt, sie warnen vor den »Subtilitäten der Theologie« und wollen sich bei ihren christlichen Belehrungen und Erbauungen auf das allen christlichen Kirchen Gemeinsame beschränken. Auch vom Geschichtsunterricht soll alles streng Konfessionelle ferngehalten werden. Es ist nach Basedow »blofs theologische Folgerung sowohl, dafs der Papst der Statthalter Christi sei, als dafs er es nicht sei, dafs Luther und Calvin Glaubensverbesserer oder dafs sie Ketzer; dafs Mohammed und Moses Propheten oder Verführer oder Enthusiasten gewesen seien etc. Die Geschichte als Geschichte mufs sie weder mit dem einen noch mit einem anderen Namen benennen.« Die allgemeinen Vernunftwahrheiten der natürlichen Religion sind also für die Philanthropen

Digitized by Google

das Wesentliche, die konfessionellen Besonderheiten haben blofs den Wert »zufälliger Lehrsätze« und werden daher den Geistlichen der betreffenden Konfessionen überlassen.[1])

Durch den Inhalt des Religionsunterrichtes dieser Periode ist auch seine Methode bedingt. Verstandeserkenntnis kann nur auf verstandesmäfsigem Wege gewonnen werden; darum mufs der Anfang des Religionsunterrichts so weit hinausgeschoben werden, dafs die Zöglinge reif genug sind, um zu begreifen, was sie glauben sollen; denn »blofs nachzubeten, was andere sagen, an Peter und Jakob statt an Gott zu glauben, kann nicht Sache einer Erziehung sein, die den Zögling nur lehrt, was er aus sich selbst zu schöpfen im stande ist, und die ihn anleitet, keine andere Auktorität anzuerkennen, als seine Vernunft.«[2]) Aufgabe der Erziehung kann es daher nur sein, den Zögling zu rechtem Gebrauch seiner Vernunft zu veranlassen. Am besten geschieht dies nach Sokratischer Methode.

So verschieden nun auch die beiden ersten Perioden der Geschichte des Religionsunterrichtes in vieler Beziehung sind, in einem Punkte stimmen sie vollkommen überein, sie sind beide geschichtslos. Sie behaupten beide, im Besitz der vollen Wahrheit zu sein, und sind bestrebt, ihren Wahrheitsbesitz dem Zögling auf dem kürzesten Wege zu übermitteln. Ein Ringen nach Wahrheit, ein allmähliches, durch wachsende Erfahrung vermitteltes Heranreifen zu innerer tieferer Erkenntnis giebt es für sie nicht. Deshalb fehlt ihnen auch jedes Verständnis für die pädagogische Bedeutung und methodische Verwendung der Geschichte. Die Vorgänge im geistigen Leben der Gesellschaft haben für sie nur insofern Bedeutung, als sie die Wahrheiten des orthodoxen oder des aufklärerischen Dogmas durch konkrete Beispiele illustrieren und verständlich machen.[3]) In diesem Sinn finden sie in der Schule Aufnahme und Verwendung. Auf den historischen Zusammenhang kommt es dabei natürlich nicht an; denn man hat ja gar nicht die Absicht, die Geschichte geschichtlich zu verstehen, sondern man ist der Überzeugung, dafs die Deutung der Geschichte im Dogma gegeben ist. Alle Perioden dagegen, die sich nicht in der angegebenen Weise als Illustrationsbeispiele verwenden lassen, läfst man ohne jeden Versuch, in ihr Verständnis einzudringen, weg, oder, wo das nicht so einfach geht, da begnügt man sich mit einer tendenziös oberflächlichen Darstellung und einem Verwerfungsurteil vom Standpunkt des Dogmas.

[1]) Cuilchert a. a. O. 42, 43, 53, 54, 56.

[2]) Rousseaus Leben von Vogt (Langensalza 1893) S. XCVIII, Anm. 2.

[3]) Zange S. 81: »Die Kirchengeschichte liefert Beispiele zum Verständnis der Lehre Christi und seiner Apostel.«

Digitized by Google

Da aber dieses Dogma für den Aufklärer ein ganz anderes ist als für den Orthodoxen, so ist auch die Würdigung der Geschichte bei beiden eine total verschiedene. Die Aufklärung verurteilt alles, was nach überliefertem Glauben, und die Orthodoxie alles, was nach selbständigem Vernunftgebrauch schmeckte. Bei einem solchen Verfahren kann natürlich von einer objektiven Würdigung und verständigen pädagogischen Verwertung der Geschichte nicht die Rede sein.

Erst die Periode der Romantik hat unserm Volke den Sinn und das Verständnis für die Vergangenheit wieder erschlossen. Freilich ging es dabei zunächst nicht ohne grofse Übertreibungen ab. Hatte die Aufklärung mit allem Überlieferten und in der Gesellschaft herrschenden brechen und das Individuum mit seinem Denken und Fühlen zur alleinigen Geltung bringen wollen,[1]) so ging man jetzt dazu über, die Vergangenheit im rosigsten Lichte zu schauen und der Souveränität der isolierten individuellen Vernunft die Auktorität der Überlieferung gegenüber zu stellen. Die rechte Mitte hielt Schleiermacher. »Religiöse Menschen«, sagt er,[2]) »sind durchaus historisch«. Darum fordert er seine Zeitgenossen auf, das Wesen der Religion an ihren Heroen zu studieren. »Zurück also«, so ruft er ihnen zu, »wenn es Euch Ernst ist, die Religion in ihren bestimmten Gestalten zu betrachten, von dieser erleuchteten zu den verachteten positiven Religionen, wo alles wirklich, kräftig und bestimmt erscheint. Betrachtet alle die mannigfaltigen Gestalten, in welcher jede einzelne Art das Universum anzuschauen schon erschienen ist; lafst euch nicht zurückschrecken weder durch geheimnisvolle Dunkelheit, noch durch wunderbare groteske Züge, und gebt dem Wahne nicht Raum, als möchte alles nur Phantasie und Dichtung sein: grabt nur immer tiefer, wo Euer magischer Stab einmal angeschlagen hat, Ihr werdet gewifs das Himmlische zu Tage fördern.«[3]) Aber, fährt er fort, »Ich bitte Euch, nicht alles, was Ihr bei den Heroen der Religion oder in den heiligen Urkunden findet, für Religion zu halten und den unterscheidenden Geist darin zu suchen. Nicht Kleinigkeiten meine ich damit, wie Ihr leicht denken könnt, die nach jedes Ermessen der Religion ganz fremd sind, sondern das, was oft mit ihr verwechselt wird. Erinnert Euch, wie absichtslos jene Urkunden verfertigt sind, dafs unmöglich darauf gesehen werden konnte, alles daraus zu entfernen, was nicht Religion ist, und bedenkt, wie jene Männer in allerlei Verhältnissen gelebt haben in der Welt, und unmöglich bei

[1]) Voigt, Rousseaus Leben. 3. Aufl. IC.
[2]) Über Religion. Reden an die Gebildeten unter ihren Verächtern. 1. Aufl. S. 282.
[3]) A. a. O. S. 279 u. 280.

Digitized by Google

jedem Worte, was sie sprachen, sagen konnten: das ist nicht Religion, und wenn sie also Weltklugheit und Moral reden oder Metaphysik und Poesie, so meint nicht, das müsse auch in die Religion hineingezwängt werden, und darin müsse auch ihr Charakter zu suchen sein.« [1]) Aus der Geschichte der Religion will also Schleiermacher das Wesen der Religion erkannt wissen. Die Heroen der Religion sollen die »leitenden und aufregenden Anführer« sein, die des Menschen »Sinn für Religion aus dem Schlummer wecken und ihm seine erste Anregung geben«. [2]) Aber diese Heroen waren keine Systematiker. Nicht einer von ihnen hat »es der Mühe wert geachtet, sich mit der sisyphischen Arbeit« des Aufbaues eines Lehrgebäudes zu befassen. [3]) In das Innere ihrer frommen Seele mufs man sich daher zu versetzen und ihre Begeisterung zu verstehen suchen, wenn man erfahren will, was Religion ist. Das System der Lehre ist erst das Abgeleitete durch Reflexion über Religion Entstandene. »Wenn der Religiösfühlende sich selbst Gegenstand wird und sein Gefühl betrachtet, dann entstehen allgemeine Beschreibungen des Gefühls, religiöse Grundsätze und Begriffe. Aber man darf nicht vergessen, dafs dieses Wissen als die Beschreibung des Gefühls unmöglich in gleichem Range stehen kann mit dem beschriebenen Gefühl selbst.« [4]) Wer nur die Begriffe und Grundsätze hat, kann aber nicht nachweisen, dafs sie Reflexionen über Gefühle sind, die er selbst erlebt hat, der kann nicht als fromm gelten, seine Begriffe sind nur untergeschobene Kinder, die er im heimlichen Gefühl der eigenen Schwäche adoptiert hat. [5]) Daher kann es nun und nimmermehr die nächste und hauptsächlichste Aufgabe der Erziehung sein, dem Zögling diese Begriffe und Lehrsätze beizubringen, denn damit würde er nur die Schatten unserer religiösen Gefühle bekommen, nicht aber diese selbst. [6]) Dagegen wäre es ganz im Geiste Schleiermachers gewesen, wenn die Schulen und besonders die höheren Schulen in ausreichender Weise dafür gesorgt hätten, dafs die Zöglinge in die Lage versetzt worden wären, mit den Heroen der Religion einen »idealen Umgang« zu pflegen. Dazu reicht natürlich leitfadenmäfsiger kirchengeschichtlicher Unterricht, selbst wenn der Leitfaden

[1]) A. a. O. S. 284.
[2]) A. a. O. S. 121.
[3]) A. a. O. S. 29.
[4]) Schleiermachers Reden über die Religion. Einl. von Lommatzsch. 2. Aufl. S. 120.
[5]) A. a. O. S. 121.
[6]) 1. Aufl. S. 140.

Digitized by Google

einen solchen Umfang annimmt wie die von Zange empfohlene Kirchengeschichte von Heidrich, nicht aus. Wie soll ein idealer Umgang mit Luther zu stande kommen, wenn die Hauptschriften aus dem Jahre 1520 auf nicht ganz 11 Zeilen abgethan werden.[1]) Auch die heilige Geschichte alten und neuen Bundes hätte, wenn Schleiermachersche Gedanken wirklich durchgedrungen wären, aus den Fesseln der Dogmatik erlöst werden müssen. Die Schüler hätten statt in die sogenannte »Heilsgeschichte«, die nichts anderes ist als eine dogmatische Zustutzung der Überlieferung nach a priori aufgestellten Kategorieen, in die wirkliche Geschichte und zwar besonders in deren Hauptwerdepunkte, Propheten und Leben Jesu, eingeführt werden sollen. Dann würde sich die religiöse Überzeugung der heranwachsenden Jugend zwar nicht auf Geschichte gegründet haben, denn »Geschichte mufs ja nur auf Treu und Glauben angenommen werden,«[2]) wohl aber wäre aus der lebendigen Anschauung wahren religiösen Lebens den empfänglichen Seelen in jener fürs ganze Leben oft entscheidenden Periode ein warmer Hauch religiösen Empfindens zugeströmt, der die Anlagen zu religiösem Leben, die in jeder Menschenbrust schlummern, zur Entfaltung gebracht hätte.

Es hat damals nicht sein sollen. Noch einmal mufste das Christentum sich »in die tote Hülle des Buchstabens zurückziehen und warten, bis die Witterung in der geistigen Welt seiner Auferstehung wieder günstig war«. Der Reaktion auf politischem Gebiete ging eine verwandte Erscheinung auf kirchlichem Gebiete parallel. Schleiermacher hat sie bereits kommen sehen. In einem Schreiben an seinen Freund Lücke sagt er: »Der Boden hebt sich schon unter unseren Füfsen, wo diese düsteren Larven auskriechen wollen, von enggeschlossenen Kreisen, welche alle Forschung aufserhalb jener Umschlingung eines alten Buchstabens für satanisch erklären.«[3]) Aus der romantischen Schwärmerei für die kirchliche Vergangenheit wurde eine Verherrlichung des alten Dogmas auf Kosten der inzwischen gewonnenen Geistesbildung. Schiller und Goethe galten als Antichristen, und von der Wissenschaft wurde verlangt, dafs sie umkehre und sich den Lehrentscheidungen, die die Kirche vor 300 Jahren getroffen hatte, unterwerfe. Da diese Art der Frömmigkeit durch die Restaurationspolitik vielfach begünstigt wurde, so schlossen sich ihr

[1]) Heidrich, 2. Aufl. S. 224.

[2]) Uhlhorn (Das Leben Jesu in seinen neueren Darstellungen. 4. Aufl. S. 6): »Es stünde schlecht um unseren Christenglauben, wenn er von geschichtlicher Beweisführung abhing.«

[3]) Hase, Kirchengeschichte III, 2, S. 397.

Digitized by Google

nicht nur wirklich überzeugte charaktervolle Persönlichkeiten an, sondern vor allem auch das grofse Heer der Karrieremacher.[1]) Auf diese Weise wurde, da man auch die akademischen Lehrstühle an den meisten Universitäten nur mit orthodoxen Vertretern besetzte, diese Restaurationstheologie bald zur alleinherrschenden, und natürlich stand auch die Schule unter ihrem alles bestimmenden Einflusse. Das Ziel des Religionsunterrichtes war wieder in höheren und niederen Schulen Erziehung zur bekenntnismäfsigen Rechtgläubigkeit. Der Weg war durch das Ziel vorgezeichnet. Wenn die Schüler rechtgläubig werden sollten, so mufste ihnen vor allem das Objekt des Glaubens, die reine Lehre, auf auktoritativem Wege geboten und die nötige Unterwerfung gefordert werden. Als Ausgangspunkt und Unterbau für dieses Lehrgesetz diente die Bibelkunde, die in der Volksschule in Form der biblischen Geschichte in höheren Schulen als »Einleitung in die biblischen Bücher Alten und Neuen Testaments« verbunden mit Lektüre und Erklärung geboten wurde. Auf ein historisches Verstehen der Offenbarungsurkunden wurde dabei natürlich verzichtet, denn das rechte Verständnis war ja eben durch die Bekenntnisschriften ein für allemal festgelegt. So näherte man sich im Grunde genommen wieder der katholischen Kirche, deren Grundsatz Augustin ausgesprochen hatte mit den Worten: Ego vero evangelio non crederem, nisi me catholicae ecclesiae commoveret auctoritas.

Die übrigen Schulwissenschaften haben aber diese Annäherung an den Katholizismus nicht mitgemacht, sondern sind ruhig und stetig den Weg weitergegangen, den die Fortschritte in den einzelnen Wissenszweigen und die Pflichten der Wahrhaftigkeit ihnen vorzeichnete. Die Astronomie hat das alte geocentrische Weltbild, wie es den biblischen Schöpfungsberichten zu Grunde liegt, sich nicht aufzwingen lassen, die Geologie hat die Vorstellung von der Unterwelt als dem Aufenthaltsort der Verstorbenen zerstört, und die Litteraturkunde führt unbekümmert um theologische Bannflüche die Zöglinge in das Verständnis unserer grofsen Dichter und Denker ein.

Auf diese Weise entstanden besonders bei den Zöglingen höherer Schulen zwei unter sich unvereinbare Gedankenkreise, ein modern humanistischer, der seine Nahrung aus den Werken unserer zweiten klassischen Litteraturperiode erhielt, und ein dogmatisch romantischer, dessen Inhalt die Belehrungen über das religiöse Denken der Schöpfer der alten Dogmatik war. Bei den meisten Gebildeten — das kann wohl nicht bestritten werden — siegte der Humanismus über die Dog-

[1]) Hase a. a. O. S. 399.

Digitized by Google

matik, und wer nicht gerade Theologie studieren wollte, der kehrte, wenn sich die Schulthüren zum letzten Male hinter ihm geschlossen hatten, dem, was der Religionsunterricht ihm gebracht hatte, für immer den Rücken.[1]) »Die Theologen müssen das alles glauben, das gehört zu ihrem Berufe«, so sagte man noch in den siebziger Jahren in Leipzig, »von andern Menschen kann man das nicht verlangen.« Der Studentenwitz behauptete daher, dafs besonders beschränkte Menschen sich für das theologische Studium am besten eigneten.

Die theologische Wissenschaft liefs sich unterdessen in ihrer stillen Arbeit nicht stören. Weder die Ungunst der staatlichen und kirchlichen Machthaber noch die Gleichgiltigkeit der Gebildeten und der Hohn einer einseitig naturwissenschaftlichen Bildung konnten ihren Fortschritt hemmen. Wohl waren es zuerst nur tastende Versuche, die die Rätsel der alttestamentlichen Geschichte zu lösen und das Dunkel der Urgeschichte des Christentums zu erhellen unternahmen; aber, im Feuer der Kritik schied sich Vergängliches und Irrtümliches immer mehr vom Wahren und Bleibenden, so dafs man heute in vielen Stücken von einer weitgehenden Übereinstimmung der Forschungsresultate reden kann. Die lutherische Hierarchie im Bunde mit der durch die völlige Teilnahmlosigkeit der Gebildeten in den Synoden mächtig gewordenen Gemeindeorthodoxie[2]) suchte zwar noch immer den Strom neuen Lebens aufzuhalten, sie zwang Wellhausen, auf seine theologische Professur zu verzichten, und bemühte sich, für erledigte Lehrstühle Dozenten zu gewinnen, die an der alten dogmatischen Auffassung festhielten; aber auf die Dauer fruchteten alle diese Mittel nichts, die Wahrheit war doch stärker als das Herkommen, und heute giebt's wohl keinen theologischen Dozenten mehr, der unberührt von neuerer Theologie auf dem Standpunkte des alten Inspirationsdogmas stände.

Was soll nun die Schule thun? Einfach auf dem alten Standpunkte stehen bleiben? Quieta non movere, wie Zange (160) rät? Das wäre ja ganz schön und vor allem sehr bequem, aber es geht nicht, denn die alte Dogmatik mit ihrer besondern Schriftauffassung und Schriftauslegung ist eben kein Quietum mehr. Mit dem Sturz

[1]) Prof. Brieger macht daher in seinem bekannten Vortrage für die Entfremdung der Gebildeten von der Religion die Schule verantwortlich.

[2]) Die Kirchenvorstände, aus denen die Synoden hervorgehen, sind im allgemeinen von verschwindenden Minoritäten gewählt, der gröfste Teil der Gemeindeglieder hält sich von den Wahlen fern. Im ganzen Königreiche Sachsen haben nach dem »Neuen Sächsischen Kirchenblatt« (1900 S. 59) nur 51707 Personen wirklich gewählt.

Digitized by Google

des alten Inspirationsdogmas, den auch Zange nicht in Abrede stellt (160 Anm.), ist seinen Beweisen das Fundament entzogen, denn wenn nicht mehr jedes Wort der heiligen Schrift als untrügliches Gotteswort hingestellt werden kann, dann kann auch nichts mehr bewiesen werden mit dem unbedingte Unterwerfung fordernden: »Es steht geschrieben!« und wenn die alte Schriftauslegung, bei der die Schriftsteller einfach sagen mufsten, was die Dogmatik sagt, nicht mehr anwendbar ist, so wird man sich wohl oder übel bequemen müssen, die Schriften alten und neuen Bundes geschichtlich zu verstehen und auszulegen. So sind also diese Quieta der alten Schule schon längst keine Quieta mehr, sondern eher ruinae, die den Neubau wohl hindern aber nicht überflüssig machen können.

Auch von anderer Seite her ist das beschauliche Stillleben, das der Religionsunterricht an höheren Schulen lange Zeit geführt hatte, in empfindlicher Weise gestört worden. Die Volksschulpädagogik, die seit Rousseaus und Pestalozzis Auftreten nicht aufgehört hatte, den Weg wahrer Menschenbildung zu suchen, die immer wieder betont hatte, dafs nicht das gedächtnismäfsige Aneignen der Resultate, sondern das eigene Forschen und Suchen das wahrhaft Bildende ist, diese Pädagogik klopfte jetzt auch an die Thüren der Gymnasien und Realschulen und begehrte Einlafs. Treu den grofsen Traditionen des Hallischen Waisenhauses richtete Frick als Leiter eines vielgestaltigen Schulorganismus sein Augenmerk darauf, die Errungenschaften der auf Pestalozzi und Herbart fufsenden Pädagogik, die bisher fast ausschliefslich der Volksschule zu gute gekommen waren, auch für das höhere Schulwesen fruchtbar zu machen. Sein Seminarium praeceptorium hat den Anstofs zu einer Bewegung gegeben, die vorläufig allerdings erst in ihren Anfängen ist, deren Spuren sich aber doch schon in den neuen preufsischen Lehrplänen erkennen lassen. Dem Religionsunterricht ist allerdings bisher dieser neue Geist, der von den Franckeschen Anstalten ausging, nicht zu gute gekommen. Während die preufsischen Lehrpläne im Geschichtsunterricht, in der Litteraturkunde, der Behandlung der griechischen und römischen Klassiker überall verheifsungsvolle Anfänge neuen Lebens zeigen, wandelt der Religionsunterricht in den alten ausgefahrenen Geleisen der konzentrischen Kreise, des gesonderten Katechismusunterrichtes und der ganz unzureichenden und verkehrten Behandlung der Kirchengeschichte. Zange hat nun den undankbaren aber vom Standpunkte preufsischer Religionslehrer sicher verdienstlichen Versuch gemacht, den unglücklichen Rahmen, den das Gesetz bot, so viel als möglich mit pädagogisch wertvollem Inhalte auszustatten und wenigstens

Digitized by Google

scheinbar eine Versöhnung zwischen diesem Erzeugnis der reinsten Schulbureaukratie und den Forderungen der modernen Pädagogik herzustellen. Dafs dabei in der Hauptsache die Pädagogik die Zeche bezahlen mufs, ist selbstverständlich.

In vollstem Einverständnis mit der Pädagogik geht Zange von dem Grundsatze aus, dafs religiöses Innenleben nicht durch Systeme sondern durch persönliche Erfahrung im Umgang mit religiösen Persönlichkeiten gewonnen werden kann. Erfahrungen können aber nur in wirklichem oder »idealem Umgange« gewonnen werden. Das Gebiet des wirklichen Umganges ist der Schule nur in beschränktem Mafse zugänglich; daher mufs sie den Geschichtsunterricht zu einem idealen Umgang mit religiösen Persönlichkeiten der Vorzeit auszugestalten suchen. »Nicht ein flüchtiges, oberflächliches Bekanntwerden mit vorbildlichen Personen wirkt erziehend, sondern nur ein länger anhaltender intimer Umgang mit ihnen. Daher dürfen nicht einzelne Geschichten, bald aus diesem, bald aus jenem Zusammenhang gerissen, dargeboten werden, sondern nur vollständige Lebensbilder im Zusammenhang (Z. 75), und zwar mufs »die Verteilung der Lehrstoffe auf die verschiedenen Stufen sich in erster Linie von dem psychologischen Gesetz der Apperzeption leiten lassen« (77). »Diesem Zwecke dienen einerseits, wenn man von der Kindesseele ausgeht, die Grundsätze. Aus der Enge in die Weite, vom Nahen zum Fernen, andererseits, auf den Stoff gesehen, der historische, der geschichtlichen Entwicklung folgende Gang.... Das zeitlich Fernliegende ist keineswegs auch immer sachlich oder für das kindliche Verständnis das Fernliegende ... so kommen der psychologische und der historische Grundsatz zusammen« (78).

Wer so entschieden wie Zange die kräftigste Förderung der religiösen Erziehung von der Geschichte erwartet, wer so entschieden die Systeme abweist und alles Heil von der Wirkung der Offenbarungpersönlichkeiten erwartet, wer seine Zöglinge auf dem Wege der historischen Entwicklung zu immer tieferer Erfassung der religiösen Wahrheit führen will, der müfste, so sollte man meinen, nun auch bestrebt sein, in der Schule wirkliche Geschichte zu bieten, er müfste, da er selbst nicht auf allen Gebieten Forscher sein kann, die Forschungsresultate anderer pädagogisch zu verwerten suchen.[1] Aber davon will Zange durchaus nichts wissen, er sagt (159): »Nicht

[1] Also nicht etwa in der Weise, wie Steude in seinem »Religiösen Jugendunterrichte« thut.

Digitized by Google

Theologie, sondern Religion. Nicht Geschichte der Prophetie, sondern Prophetie und was sie lehrt. Nicht angebliche (?) Entwickelung der wahren Prophetie aus der falschen, sondern Unterscheidung der wahren von der falschen. Nicht was Abraham und die übrigen Patriarchen in der natürlichen Geschichte bedeuten mögen, sondern was sie nach der Propheten erleuchtetem Seherblick, nach der Offenbarung für die Bereitung des Heils bedeuten und wodurch sie es bedeuten. Nicht Entwicklung Jesu Christi, sondern Jesus Christus und sein Werk. Nicht wie die heiligen Schriften entstanden sind, sondern was sie von Gott und seinem heiligen Willen lehren. Was der Christ braucht in des Lebens Not und Kampf zur Erfüllung seines himmlischen Berufs, zu seinem Heil, die Offenbarung Christi, der Propheten, der Apostel Wort, das Evangelium, das Heil in Christo, seine Bereitung im Alten und Neuen Testament, seine Ausbreitung und Aneignung in der Geschichte der christlichen Kirche, das ist der Gegenstand des christlichen Religionsunterrichtes der höhern wie der niedern Schulen, das ist auch noch in den oberen Klassen der höheren Schulen die Hauptsache, nicht Religionsgeschichte oder gar biblische Litteraturgeschichte« (159). Ich habe diese Stelle trotz ihres grofsen Wortreichtums nicht verkürzt, um an diesem Beispiele die mehr rhetorische Form, in der das Zahnsche Werk geschrieben ist, anschaulich zu zeigen. Dafs durch diese Eigentümlichkeit die Klarheit des Gedankens besonders gefördert würde, kann man sicher nicht behaupten. Die Frage ist doch einfach die: Soll die dogmatische Auffassung der Geschichte, die alle Forschungsresultate, die nicht zu dem a priori fertigen Schema der sogenannten »Heilsgeschichte« [1]) passen, abweist, dem Unterrichte zu Grunde gelegt werden, oder soll der Religionslehrer wie andere Lehrer das Recht und die Pflicht haben, die Fortschritte seiner Wissenschaft mit pädagogischem Takte für die Schule fruchtbar zu machen? Sollen — um an einem Beispiele die

[1]) Die Heilsgeschichte setzt unter Verzicht auf alle geschichtliche Prüfung einfach voraus, dafs die seit Jahrhunderten geltenden und durch die orthodoxe Inspirationslehre sanktionierten Anschauungen über die Entstehung des alttestamenlichen Kanons richtig sind. Denn, sagt J. H. Kurtz, »die Quelle der Geschichte ist die Autopsie... Die höchste Autopsie ist die göttliche, die weder durch Raum noch durch Zeit gehemmt ist und das Wesen der Dinge bis zu ihrem innersten Grunde durchschaut. Ihre Vermittelung für die menschliche Auffassung geschieht durch die Offenbarung, welche durch die heiligen Menschen Gottes überliefert und durch die heilige Schrift für alle kommenden Geschlechter fixiert ist. Die aus göttlicher Autopsie fliefsende Überlieferung trägt, sobald sie als solche sich bewährt hat, den Charakter absoluter Sicherheit.« (Guthe, Neues Sächsisches Kirchenblatt 1899, S. 676 u. 677.)

Digitized by Google

Sache deutlich zu machen — die Propheten behandelt werden als Wahrsager, die einzelne Ereignisse aus dem Leben Jesu, wie z. B. die Geburt in Bethlehem und den Tod, voraus verkündigt haben, oder soll man diese Gröfsten des Alten Bundes als das vorführen, was sie waren, als die Reformatoren des israelitischen Gottesdienstes, die von Gott gesandten Bringer des ethischen Theismus im Gegensatz zur alten Kultusreligion? Soll die Kirchengeschichte nur die wiederholten Schwankungen zwischen Rechtgläubigkeit und Ketzerei darstellen und ihren Hauptzweck darin haben, dafs sich Lehrer und Schüler in der Anwendung der dogmatischen Elle üben, oder soll sie den Zöglingen zeigen, wie der Geist des Christentums im Laufe der Geschichte immer tiefer erfafst worden ist, und wie er trotz vieler Schwankungen immer weitere Kreise des menschlichen Fühlens, Denkens und Wollens durchdrungen hat?[1]) Auf diese und ähnliche Fragen finde ich in dem umfangreichen Zangeschen Werke keine klare und bestimmte Antwort.

Um nicht mifsverstanden und nicht mifsdeutet zu werden, mufs ich mir aber hier zunächst eine kleine Abschweifung gestatten. Man hält gewöhnlich denen, die in ihrem Unterrichte die Resultate wissenschaftlicher Forschungen zu verwenden suchen, entgegen: Also ihr wollt eueren religiösen Glauben auf die Ergebnisse der modernen Wissenschaft gründen? Wifst ihr denn nicht aus der Geschichte, dafs die Wissenschaft zu verschiedenen Zeiten sehr Verschiedenes als endgiltiges Resultat ihres Forschens hingestellt hat? Was heute in der Wissenschaft als Wahrheit gilt, wird vielleicht in 20 Jahren als überwundener Standpunkt gelten, und auf diesen Flugsand wechselnder Meinungen wollt ihr euern Glauben gründen? Wer so redet, der übersieht zunächst, dafs es in der Wissenschaft im allgemeinen und daher auch in der Theologie trotz aller Schwankungen doch vorwärts geht, vor allem aber — und das ist die Hauptsache — kann er nicht unterscheiden zwischen historischem Wissen und religiösem Glauben, obgleich Lessing bereits vor über 100 Jahren dem Hauptpastor Goeze den Unterschied zwischen der »innern Wahrheit und unserer ersten historischen Kenntnis dieser Wahrheit« deutlich gemacht hat.[2])

[1]) Als Karl Hase im Jahre 1883 seine letzte Vorlesung über Kirchengeschichte schlofs, sprach er in seinem Abschiedsworte: »In dieser Gesinnung der Aufrichtigkeit und Treue, die jedes zu seinem Rechte kommen läfst, jedes in seiner Weise zu verstehen sucht, in diesem echten Freiheitssinn wollen wir auch in der Wissenschaft immer verbunden bleiben.« Mit diesem Worte scheint mir auch die Gesinnung bezeichnet zu sein, aus der heraus der kirchengeschichtliche Unterricht der höheren Schule zu gestalten ist.

[2]) Vergl. dazu Jahrb. d. V. f. w. Päd. XXI. S. 282 ff.

Digitized by Google

Unser religiöser Glaube gründet sich nicht auf geschichtliche Wahrheiten und besteht nicht im Fürwahrhalten geschichtlicher Thatsachen, sondern er gründet sich auf eigene persönliche Erfahrung. Dafs wir diese Erfahrungen machen durften, das danken wir der Geschichte, die uns die Anregung dazu gab, aber dafs das, was wir im Umgang mit den Offenbarungspersönlichkeiten erfuhren, und was uns diese Offenbarungspersönlichkeiten als solche erkennen liefs, Wahrheit ist, das kann uns keine Geschichte und keine Wissenschaft der Geschichte beweisen, das mufs erfahren werden, wie die logischen, ästhetischen und ethischen Grundwahrheiten erfahren werden müssen.

Und nun zurück zu Zanges Didaktik. Die Frage, um deren Beantwortung es sich handelt, lautet: Hat die Pädagogik als solche ein Recht oder wohl gar die Pflicht, die Hilfe, die ihr von seiten der Fachwissenschaft der Theologie geboten wird, abzuweisen? Wer die Forschungen auf dem Gebiete des Alten Testaments mit unbefangener Teilnahme verfolgt hat, der wird kaum leugnen können, dafs das Bild, was er auf diese Weise vom Werdegang des Gottesvolkes und der diesem Volke zu teil gewordenen Offenbarung gewonnen hat, bedeutend klarer geworden ist, und dafs er besonders für die Propheten ein viel tiefergehendes Verständnis und eine lebendigere Teilnahme gewonnen hat. Dasselbe darf wohl vom Neuen Testament und vorzüglich vom Leben Jesu behauptet werden. Die Versuche von Karl Hase, Keim, Hausrath, Beyschlag, Weiss, Paul Schmidt, das Wirken Jesu im Rahmen der Zeitgeschichte unter sorgfältiger Abwägung des Wertes der einzelnen Quellen zusammenhängend darzustellen, mögen noch so viele Unvollkommenheiten an sich tragen, ein anschaulicheres widerspruchsfreieres Bild, als es die alte Harmonistik im Bunde mit der orthodoxen Dogmatik lieferte,[1]) bieten sie doch. Wenn nun die theologische Fachwissenschaft der Pädagogik eine so erwünschte, für die Erreichung des Erziehungszweckes wertvolle Hilfe bietet, soll der Lehrer wirklich diese Hilfe abweisen? Auf allen andern Gebieten des Unterrichtes gilt es als Grundsatz, dafs der Lehrer, so weit es ihm möglich ist, bei seinem Unterrichte den Fortschritten der betreffenden Fachwissenschaften Rechnung trägt, sollte auf religiösem Gebiete gerade der entgegengesetzte Grundsatz gelten? Und wenn es wirklich gelänge, die höheren Schulen vollständig hermetisch vor der frischen Luft, die in der Theologie weht, zu verschliefsen, was würde die

[1]) Will etwa Zange von diesem Bilde Jesu, das durch künstliche Harmonisierung zu stande kommt, behaupten, dafs es »treu nach dem Evangelium« (238) gezeichnet sei? — Vergl. dazu D. Fr. Strauss, »Die Halben und die Ganzen« S. 101 ff.

Digitized by Google

Folge sein? Über die Schule hinaus läfst sich das Absperrungssystem[1]) doch nicht fortsetzen, der ehemalige Gymnasiast, Realschüler und Seminarist wird endlich doch erfahren, was in der wissenschaftlichen Welt vor sich geht.[2]) Wie wird er sich nun den Widerspruch zwischen dem, was die Schule ihm bot, und dem, was er jetzt erfährt, auflösen? Liegt hier nicht die Gefahr, dafs er seinen Lehrer der Unaufrichtigkeit zeiht, wenigstens sehr nahe? Wäre es da nicht besser gewesen, man hätte ihn in pädagogisch-verständiger Weise auf das, was er später doch erfährt, vorbereitet? Vollständig fern liegt es mir, von jedem Lehrer die Zustimmung zu allen Resultaten der modernen Bibelforschung zu verlangen; aber das kann verlangt werden, dafs er vielleicht im Anschlufs an die Behandlung von Lessings theologischen Schriften seine Schüler den Problemen der Schriftforschung gegenüber auf den rechten Standpunkt zu stellen sucht, indem er ihnen nachweist, wie religiöser Glaube und geschichtliche Forschung recht wohl zusammen bestehen können.

Aber selbst wenn man Zange einräumen wollte, dafs die Schule kein Recht habe, von den Resultaten der historischen Untersuchungen Gebrauch zu machen, so ist doch die Art, wie er im Anschlufs an die preufsischen Lehrpläne den Geschichtsstoff in der Schule behandelt, sehr anfechtbar. In den Unterklassen nimmt er einen ganz guten Anlauf, er sucht für jedes Schuljahr einen der betreffenden Altersstufe angemessenen einheitlichen Stoff zu gewinnen, in den sich die Schüler wirklich einleben können. „So steigt man", heifst es S. 91, „ganz allmählich immer höher empor, von der patriarchalischen Einfachheit zur Bildung eines Volkes und zur Ausrüstung desselben mit dem Nötigsten, dann zum Stammesheldentum mit der wechselnden Stammesführerschaft in der Richterzeit, von Mose bis zu Samuel; dann zum Nationalheldentum der ersten Könige, Saul, David; endlich zur organisierten Monarchie der Davididen . . . So wächst das Kind ganz allmählich in die Auffassung und Verarbeitung immer mannigfaltiger werdender Kulturverhältnisse und immer schwierigerer sittlicher Lehren hinein und erlebt zugleich mit den alttestamentlichen Frommen das immer dringender werdende Verlangen nach einem Heiland." Als Grund für diesen der geschichtlichen Entwicklung folgenden Gang wird (S. 93) angegeben: „Die Kinder müssen

[1]) Zange 220, 222 und 233.

[2]) Ich glaube übrigens, Zange stellt sich selbst seine Sekundaner doch gar zu »einfältig« vor (S. 241).

Digitized by Google

sich in die Glaubenshelden des Alten Testaments ruhig einleben.[1]) Ein Gang in konzentrischen Kreisen, derart, dafs von verschiedenen Stoffen jedes Jahr ein Stückchen mehr verabreicht wird, ist entschieden zu verwerfen. Die Liebe zu jeder Person, aber besonders die zum Heiland, auf die alles ankommt, erwächst nicht durch tropfenweises Zumessen, sondern durch ernstliche Versenkung, durch ununterbrochenen längeren innigen Umgang mit ihm."

Wenn diese Grundsätze allgemeine Giltigkeit haben, so müfsten — sollte man meinen — nun auch die übrigen Stoffe, die in höheren Schulen zur Behandlung kommen, so angeordnet werden, dafs ihre Folge der durch den Unterricht erzeugten wachsenden Apperzeptionsfähigkeit entspricht, und dafs zu einem „längeren innigen Umgang" Gelegenheit gegeben wird. Das ist aber bei Zange durchaus nicht der Fall. Vom 5. Schuljahre an wird das anfangs beobachtete Verfahren einfach aufgegeben und statt dessen in jedem Jahre eine ziemlich bunte Mischung recht verschiedener Gegenstände behandelt. Zange findet zwar immer, dafs die Stoffe nach dem Grundsatze der Konzentration vortrefflich zusammenpassen. Aber ich fürchte, es wird bei seinen Nachweisen vielen gehen wie mir. Wenn sie hören, dafs Altes Testament und Luther (8. Schuljahr) besonders gut zusammenpassen, weil im alten Testament von reformatorischen Richtern, Prophetenschulen und Verwendung der Musik die Rede ist (112), so werden sie über die „goldenen Brücken", die Zange da „überall" zu finden meint, zweifelnd den Kopf schütteln. Das Schlimmste ist aber, dafs bei dieser Stoffanordnung nirgends ein Platz bleibt für eine verweilende, tief eindringende Behandlung des Lebens Jesu. Wenn man den Vorkursus hinzunimmt, so wird die Person Jesu bei Zange 6mal vorgeführt. Im 1. Schuljahre: Geburt, Kindheit, einfache Wunder, Tod, Auferstehung, Himmelfahrt. Im 5. Schuljahre: Leben Jesu an der Hand der biblischen Geschichte bis zur Himmelfahrt, 2. Artikel, Wiederholung des Sextapensums, soweit die Quintaaufgabe Veranlassung bietet, besonders des 1. Hauptstückes. 6. Schuljahr (Quarta): Markusevangelium (kursorisch), daneben Apostelgeschichte 1 bis 12, Stellen aus den Briefen Petri, Johannis, Jakobi und aus der Offenbarung, Überblick über die geschichtlichen Bücher des alten Testaments, 3. Artikel, Erklärung zum 2. Artikel, 3. Hauptstück mit Luthers Erklärung, das Kirchenjahr im grofsen. — Das dürfte für ein

[1]) Schwartz dagegen (Z. f. ev. Religionsunterricht IX, 288) glaubt, dafs ein der geschichtlichen Entwicklung folgender Lehrgang eine „Verkümmerung des sittlich religiösen Wertes der Person Jesu bedeutet".

Digitized by Google

Schuljahr und eine Quartanerfassungskraft bei 2 bis 3 Schulstunden genügen! — 7. Schuljahr: Neben Apostelgeschichte 13 bis 28 und Stücken aus den Briefen Pauli weitere Stücke aus den Evangelien, besonders die Reden und Gleichnisse Jesu von der Ausbreitung des Reiches Gottes. 9. Schuljahr (Untersekunda): Neben Bildern aus der Kirchengeschichte bis auf die Gegenwart (!) erster repetitorischer Abschlufs der christlichen Unterweisung: Tiefere Einführung in Person und Werk Jesu Christi, sowie in Wesen und Aufgabe seiner Gemeinde, der Kirche, an der Hand des Matthäusevangeliums besonders der Reden Jesu (Bergpredigt, Gleichnisse, letzte Unterredungen mit seinen Jüngern), sowie wichtiger Abschnitte aus den andern Evangelien und den neutestamentlichen Briefen. Wiederholung des ganzen Katechismus und Einführung in seine innere Gliederung. 11. Schuljahr: Die mittelalterliche Kirche und das Johannesevangelium, daneben Wiederholung des 2. und 3. Artikels, des 1., 3. und 4. Hauptstückes.

Diese Behandlung des Lebens und der Person Jesu auf 6 verschiedenen Stufen rechtfertigt Zange den Vertretern des kulturhistorischen Lehrganges gegenüber in folgender Weise (S. 78): »Soviel Wahrheitsmomente auch dieser Theorie zu Grunde liegen, sie hat doch zu viel Irreführendes ... Schon an der Person Jesu und ihrer alles beherrschenden Stellung im christlichen Religionsunterricht bricht der ganze künstliche Bau zusammen.[1]) Christus, das Ziel der ganzen menschheitlichen Entwicklung und doch auch wieder der Mittelpuukt der Menschengeschichte, ja der Ausgangspunkt der neuen Menschheit, er läfst sich nicht in das Prokrustesbett der »kulturhistorischen Stufen« zwängen.« Die Logik in dieser Beweisführung, mittelst deren Zange den preufsischen Lehrplan vor dem Forum der

[1]) Ähnlich denkt auch Schwartz a. a. O., S. 282 ff.). Von der Religionsphilosophie der Herbartschen Schule hat Schwartz keine Ahnung. Was er S. 288 ff. über »religionsphilosophische Grundlagen schreibt, beruht auf ganz willkürlichen Phantasieen, die er sich für seine Zwecke geschaffen hat. Zur besseren Orientierung sei ihm empfohlen: Die Religionsphilosophie in der Schule Herbarts. Von Pastor Flügel (Langensalza 1894) und Allihn, Ethik, 2. Aufl. S. 254 ff. Auch über Ethik im Sinne Herbarts ist Schwartz völlig im Unklaren. Er meint, Ethik sei »die Wissenschaft vom Sein und Werden des sittlich-religiösen Menschen« (293). Aufserdem scheint er anzunehmen, die Herbartianer wollten leugnen, dafs die Idee des Wohlwollens geschichtlich aus dem Christentume stamme. Überhaupt verwechselt er beständig geschichtlichen Ursprung und wissenschaftliche Begründung der Ethik. Trotz dieser groben Unkenntnis glaubt er sich zum Aburteilen über die Herbartianer berechtigt. Soll das vielleicht ein Ausflufs und Beweis seiner besseren christlichen Ethik sein?

Digitized by Google

Pädagogik zu rechtfertigen sucht, ist nicht ganz einwandfrei, und vielleicht dürfte sich sogar herausstellen, dafs auf Grund der Zangeschen Prämissen der Lehrgang, der das Leben Jesu in seinem geschichtlichen Zusammenhange vorführt, das Natürliche und Zweckentsprechende, der preufsische Lehrplan aber das Prokrustesbett ist. Zange schliefst: Jesus Christus ist Ziel und Mittelpunkt der Menschengeschichte, folglich darf sein Leben und Wirken nicht nur in dem geschichtlichen Zusammenhange, in den es von dem Lenker der Geschichte gestellt ist, behandelt werden, sondern mufs auf alle Stufen verteilt werden. Die Vertreter der kulturhistorischen Stufen geben den Obersatz zu; aber sie schliefsen weiter: Wenn Christus der Mittelpunkt der Menschengeschichte ist, so wird man dieser Geschichte auch ihren Mittelpunkt immer anmerken. Wenn wir also in der Geschichte der religiösen Entwicklung, die von Jesus ausging, den innersten Herzschlag der Menschheitsentwicklung verfolgen, so entfernen wir uns nicht von ihm, sondern wir lernen vielmehr den durch die Jahrhunderte fortlebenden und fortwirkenden Jesus erst recht kennen, wir erfahren, wie er immermehr eine das ganze Geistesleben der Völker durchdringende, heiligende und reinigende Macht ist, wir sehen, wie er durch alle Verirrungen hindurch immer reiner und vollkommener erkannt und ergriffen wird, und indem wir unsre Zöglinge diesen Prozefs mit durchleben lassen, befähigen wir sie, den auch in der gegenwärtigen Kirche wirksamen Jesusgeist zu verstehen und sich von ihm beeinflussen zu lassen. Heifst das etwa Jesus in ein Prokrustesbett einzwängen? Heifst das nicht vielmehr ihn den Schülern zeigen als den, der er bei Zange sein soll, aber nicht ist, nämlich als den Mittelpunkt der Menschengeschichte? Aber, wird Zange einwerfen, ihr vergefst, dafs das Bild der Person Jesu, wie es uns die Evangelien entworfen haben, auf den verschiedenen Stufen der jugendlichen Entwicklung verschieden apperzipiert wird, weil ja, wie ihr zugeben werdet, die Apperzeptionskraft beständig wächst. Darum mufs das Bild auf jeder Altersstufe in der gerade ihr angemessenen Form vorgeführt werden. — Darauf wäre zu erwidern: Die Thatsache der Neuapperzeption von höherem Standpunkte aus kann man zugeben, ohne deshalb in den alten Fehler der konzentrischen Kreise zu verfallen, die den Schüler auf keiner Stufe zu einer rechten Vertiefung kommen lassen. Wenn Zange z. B. die Bergpredigt als Ganzes der Untersekunda vorbehält (113 u. 234), weil sie erst auf dieser Stufe im Sinne der paulinischen Theologie (Röm. 1, 17) aufgefafst werden kann als eine Beschreibung »der Gerechtigkeit, die vor Gott gilt«, so ver-

Digitized by Google

kümmert er damit alle früheren Darstellungen des Lebens Jesu um eins der wichtigsten und für den Zusammenhang des Ganzen wesentlichsten Stücke, denn gerade diese Verkündigung der neuen Gerechtigkeit ist der Schlüssel zum geschichtlichen Verständnis der Kämpfe mit der alten, von den Schriftgelehrten und Phärisäern vertretenen Kultusreligion, die zuletzt den Tod Jesu zur Folge hatten. Ebenso wie die Bergpredigt werden auch die Gleichnisse aus dem natürlichen geschichtlichen Zusammenhange herausgerissen und mit weiteren Bruchstücken aus den Evangelien in Untertertia isoliert behandelt. Im Gegensatz zu diesem zerstückelnden Lehrgang, bei dem es auf keiner Stufe zu einem wirklichen Einleben in das Ganze der Geschichte Jesu kommen kann, fordern die Vertreter des geschichtlichen Ganges eine einmalige, aber dafür auch erschöpfende Behandlung des Lebens unsers Heilandes. Und zwar hat diese dann einzutreten, wenn durch den vorausgehenden Unterricht das Verständnis genügend vorbereitet ist, und wenn die weiter zu behandelnden Stoffe, damit sie verstanden werden können, ein tieferes Verständnis für die Person Jesu voraussetzen und fordern. Einzig naturgemäfs wird es daher sein, wenn man das Leben Jesu nach den Propheten und vor der Apostelgeschichte behandelt, denn jene bereiten das rechte Verständnis vor, diese setzt es voraus. Sollen die Propheten aber wirklich für das Eindringen in das Leben Jesu vorbereiten, dann müssen sie pädagogisch richtiger behandelt werden, als es bei Zange geschieht, der infolge seiner merkwürdigen Auffassung der Konzentrationsidee den Jesaia mit der Apostelgeschichte (125, 243 und 244), die übrigen Propheten mit Luther und Zwingli (106) zusammenkoppelt.[1])

Der tieferliegende Grund, weshalb das Leben Jesu noch immer keine seiner pädagogischen Bedeutung angemessene Behandlung finden kann, ist meines Erachtens in dem Nachwirken einer dogmatischen Theorie zu suchen. Schon für den Apostel Paulus ist das Evangelium »wesentlich Gnosis vom Kreuzestode des Gottessohnes, d. h. Paulus kennt keinen anderen Zweck der Sendung des Sohnes Gottes, als diesen Tod.« Fufsend auf der gut jüdischen Vorstellung eines Rechtsverhältnisses zwischen Gott und Menschen und dem Begriff von der Übertragbarkeit eines Verdienstes nimmt er an, dafs der Tod Jesu die Gnade Gottes erst aus einem Widerstreit mit der Gerechtigkeit befreien mufste, ehe sie in Aktion treten konnte. Demnach »konzentriert sich

[1]) Alle solche Verbindungen von zweifelhaftem Werte pflegt dann Zange als »organisch« zu bezeichnen: lucus a non lucendo!

Digitized by Google

für das Denken des Paulus die Heilsbegründung ausschliefslich auf den Todesmoment«, und die Heilsbedeutung des Lebens und Wirkens Jesu tritt völlig in den Hintergrund.[1]) Auf diesem Weg ist die spätere Theologie dem Apostel gefolgt, und besonders Anselm hat in seinem bekannten Buche Cur deus homo eine Theorie entwickelt, nach welcher die Hauptbedeutung Jesu darin liegt, dafs er durch seinen Tod der beleidigten Gerechtigkeit Gottes Satisfaktion leistete. Auch die Theologen der Reformationszeit haben sich trotz aller Ansätze zum Bessern von diesem Anselmschen Denken nicht ganz frei gemacht.[2]) Liegt aber die Bedeutung Jesu vorwiegend in dem, was er durch seinen Tod zu gunsten der Menschen bei Gott gewirkt hat, und nicht in dem, was er nach dem Ratschlusse der erlösenden Liebe Gottes im Menschen bewirken soll, so hat die Darstellung seines Lebens neben der Theorie von dem satisfaktorischen Leiden nur eine untergeordnete Bedeutung. Nach dieser Auffassung hatten die alten Methodiker ganz recht, wenn sie auf eine unterrichtliche Behandlung des Lebens Jesu ganz verzichteten und sich begnügten, an der Hand des Katechismus die Schüler mit der paulinisch-anselmschen Lehre von dem satisfaktorischen Leiden gründlich bekannt zu machen, also thatsächlich Theologie zu treiben.

Diese Periode, in der die Theologie die Methodik bestimmte, ist nun zwar, wie bereits dargelegt wurde, vorüber, man ist im allgemeinen geneigter, die erlösende und befreiende Kraft in der Person Jesu und nicht in der Theorie über sein Leiden und Sterben zu suchen; daher bemüht man sich auch im biblischen Geschichtsunterricht durch Darstellung des Lebens Jesu den Zögling die erlösende Kraft seiner Person nach Möglichkeit erfahren zu lassen, damit sich das Bekenntnis des 2. Artikels, soweit es auf dieser frühen Stufe erreicht werden kann, auf Selbsterlebtes gründet. Auch Zange will, wenn ich ihn recht verstehe, diesen Weg gehen; aber daneben will er auch mit dem alten Verfahren nicht ganz brechen, daher bekommen seine diesbezüglichen Ausführungen etwas Schwankendes und Unbestimmtes. So heifst es z. B. (245): Der heilsgeschichtliche Gang . . . hat vor dem religionsgeschichtlichen . . . den Vorzug, dafs er in die Sache selbst hineinführt, dafs immer die Religion

[1]) Holtzmann, Lehrbuch der Neutestamentlichen Theologie II, 97—111. — Sehr richtig bemerkte Schmiedel, dafs »die Menschen, die bei Jesus vor dessen Tode Vergebung und Seelenfrieden gesucht und gefunden hatten, in der Rechnung des Paulus ausfallen«. — Vergl. auch den schönen Abschnitt über »Vergnügliches und Bleibendes« im Paulinismus bei Holtzmann II, 222.

[2]) Augustana, Art. IV: »qui sua morte pro nostris peccatis satisfecit.

Digitized by Google

selbst, ihr Inhalt, nicht ihre Geschichte, das Heil der Menschheit, unser Heil im Vordergrund steht.« Was heifst hier Religion im Gegensatz zur Geschichte? Religion ist doch, wie Schleiermacher überzeugend nachgewiesen hat, nicht direkt lehrbar, sondern kann nur von Person zu Person übertragen werden. Darum führen wir religiöse Persönlichkeiten geschichtlich vor, damit sie durch ihr Leben verwandtes Leben im Zögling wecken. Woher aber dann der Gegensatz zwischen Religion und Geschichte? Worauf es Zange vor allem ankommt, ersieht man aus einer andern Stelle etwas deutlicher. S. 170 heifst es: »Die vorzügliche Erklärung Luthers (zum 2. Artikel) erwächst nicht unmittelbar aus der einfachen, elementaren Behandlung der Jesusgeschichten, sondern aus einer Betrachtung über Grund und Zweck des Lebens, Leidens und Sterbens Jesu wie über das Erlösungsbedürfnis der Menschheit und jedes einzelnen Menschen. Es bedarf dazu einer besondren, eingehenden Unterredung über die Macht der Sünde, über den Zusammenhang zwischen Sünde und Tod u. s. w.« . . . Auf diese Weise kommt die »Einheit der Deutung dieser grofsen Geschichte zwischen Gott und den Menschen, der Heilswahrheit, zu ihrem Rechte« (171). — Und wer giebt, so fragen wir, diese Deutung, wer belehrt über den Zweck des Leidens und Sterbens Jesu? — Ich glaube Zange nicht mifszuverstehen, wenn ich antworte: Die Theologie des Paulus und des Anselm. Ist aber das theologische, oder bestimmter gesagt, das dogmatische Verständnis für unser Heil das Notwendigste, so sinkt der Wert der Geschichte, und es ist von ganz untergeordneter Bedeutung, ob ich das Leben Jesu so oder so vorführe, denn die Erlösung hängt ja nicht von dem Eindruck der Person, sondern von der Theorie über das Leiden und Sterben ab.[1]) Das heifst aber, das Heil der Menschen nicht von göttlichen Offenbarungen — denn Gott hat sich eben in

[1]) In seinen »Lebensanschauungen der grofsen Denker« (3. Aufl. S. 171) sagt Eucken: Spätere Zeiten haben in dem Bilde Jesu das sühnende Leiden besonders hervorgehoben und es von dem übrigen Leben beinahe abgelöst; in Wahrheit ist das Ende in enger Verbindung mit dem gesamten Leben zu verstehen, soll nicht über dogmatischen Spekulationen seine wahrhafte Gröfse schweren Schaden leiden. Eben in seinem einfachen Thatbestande hat das Drama, das hier vorgeht, eine unvergleichliche Gröfse. Das Edle und Reine erleidet äufserlich einen schmählichen Untergang, aber nicht nur erweist es in ihm innerlich seine siegreiche Überlegenheit, eben das Ausharren und Leiden ist das Hauptmittel geworden, das Lebenswerk und die Persönlichkeit der Menschheit unverlierbar gegenwärtig zu halten, nicht als ein blofses Objekt historischer Erinnerung, sondern als einen bleibenden Quell neuen Lebens.

Digitized by Google

Personen offenbart[1]) —, sondern von menschlichen Reflexionen über Offenbarungsthatsachen abhängig machen.

Der Hauptgedanke in Luthers Erklärung des 2. Artikels ist, wie auch der Grofse Katechismus aufs allerbestimmteste es ausspricht: Ich glaube, dafs Jesus Christus sei mein Herr, der mich erlöst, erworben und gewonnen hat, auf dafs ich sein eigen sei. Soll dieses Bekenntnis ein wahres, eigenes sein, so mufs der Bekennende die befreiende und gewinnende Kraft der Person Jesu, wie sie sich im Leben, Leiden[2]) und Sterben beweist, am eigenen Herzen erfahren haben. Eine solche Erfahrung kann ihn aber keine, wenn auch noch so scharfsinnige Theorie machen lassen, er kann sie nur gewinnen, wenn er angeleitet wird, sich in die Lebensäufserungen der Person Jesu anhaltend und eingehend zu vertiefen. Darum mufs der preufsische Lehrplan, der es auf keiner Stufe zu einer solchen Vertiefung kommen läfst, entschieden abgelehnt werden.

Eine weitere Folge der Überschätzung der Dogmatik gegenüber der Geschichte zeigt sich bei der Behandlung der Kirchengeschichte. Zange lobt an den preufsischen Lehrplänen vor allem die energische Beschränkung der kirchengeschichtlichen Unterweisungen auf die grofsen Haupterscheinungen, welche bis heute fortwirken und für die religiös-kirchliche Bildung von unmittelbarer Bedeutung sind« (131). Der Grundsatz, dafs man sich im Unterrichte auf das Wesentliche und Bedeutungsvolle zu beschränken hat, ist sicher zu billigen. Es fragt sich nur, was man als das Bedeutungsvolle ansieht, und wie man es behandelt. Es ist entschieden richtig, wenn Zange (36) fordert, dafs die Schüler der höheren Schulen »mit dem Wesen der Kirche, ihrer Verfassung, ihren Gaben und Aufgaben, ihren Kämpfen und Gefahren, ihrer innern und äufsern Entwicklung gründlich vertraut gemacht werden«; aber seine Auswahl des Bedeutungsvollen ist einseitig bestimmt durch seinen dogmatischen Standpunkt, und seine Anordnung der Lehrstoffe nach konzentrischen Kreisen läfst es zu einem wirklichen Einleben besonders in die Kirchengeschichte der Neuzeit nicht kommen. Da die Lehre bei ihm eine so grofse Rolle spielt, so dürfen »die christologischen und trinitarischen Streitigkeiten denen, welche einst eine führende Stellung im Volke einnehmen sollen, nicht vorenthalten

[1]) Harnack, Das Christentum und die Geschichte. 3. Aufl. S. 8 u. 12—14.

[2]) Dafs das Leiden und Sterben Jesu als eigene freie That bei der geschichtlichen Betrachtung nicht zu seinem Rechte käme, wie Zange (240) anzunehmen scheint, ist ein Irrtum, der auf dogmatischen Vorurteilen ruht.

werden« (132 u. 257), und bei Behandlung der Reformationsgeschichte »mufs vor allem herangezogen werden, was die Schüler von der von Luther wiederhergestellten reinen evangelischen Lehre schon gelernt haben«. ... »Neu gewonnen wird die Lehre vom heiligen Abendmahl«. ... Dabei darf aber der evangelische Lehrer nicht verkennen, dafs es sich bei dem katholischen »Fronleichnamsfest nicht blofs um die grobsinnliche Verwandlungslehre, sondern auch um die Realpräsenz des erhöhten Christus handelt« (218 u. 219).[1]) Dagegen werden Lessing, Rousseau, Schleiermacher u. a., bei denen für die reine Lehre direkt nichts zu holen ist,[2]) mit Stillschweigen übergangen. Im Litteratur-Unterricht kann allerdings Lessing nicht gut ignoriert werden; aber dann sorgt der Lehrplan dafür, dafs »den zufälligen, auf aufserchristlichem oder gemischtem Boden erwachsenen Welt- und Lebensansichten ... entsprechende christliche Lehrentwicklungen entgegengestellt werden« (77). In Unter- und Oberprima nehmen daher nach Zanges Lehrplan die Schüler aus dem Römerbriefe, der Augustana, dem Johannesevangelium und dem Pelagianischen Streite so viel »Lehren« in sich auf,[3]) dafs ihnen Lessings Nathan und Göthes Iphigenie zuletzt nichts mehr anhaben können (251 ff.).

Über die Behandlung der kirchengeschichtlichen Stoffe besonders aus der Neuzeit sagt Zange (266): »In der Breite, wie Thrändorf die Aufklärung, die Gründung des Rauhen Hauses, den Verein für innere Mission, den Gustav-Adolf-Verein in seinen sonst sehr beachtenswerten Präparationen in den Jahrbüchern des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik behandelt hat, ist es auf den höheren Schulen unmöglich, wenn nicht wichtigere Aufgaben[4]) vernachlässigt werden sollen. Es wird sich auch die Notwendigkeit einer ... so breiten Behandlung, wie sie Thrändorf namentlich der Aufklärung hat zu teil werden lassen, schwerlich nachweisen lassen.« Eine solche Behauptung läfst sich natürlich, eben weil sie blofse Behauptung ist,

---

[1]) Ähnliche katholisierende Anwandlungen finden sich bei Zange auch an anderen Stellen. So redet er von dem »erhebenden Eindrucke«, den das Erscheinen des »Oberhirten der Provinzialkirche« auf die Schüler machen wird und die »kirchliche Aufsicht« ist ihm «eins der Mittel, durch welche die religiöse Einwirkung auf die gebildete Jugend möglichst intensiv gestaltet werden kann« (57).

[2]) Nach S. 135 hat sich der kirchengeschichtliche Unterricht auf »lehrreiche Stoffe« zu beschränken.

[3]) Auf Seite 252 unten und 253 kommt das Wort »Lehre« 8mal vor.

[4]) Sollte etwa die »ausgebreitetere Lesung der hl. Schrift im Grundtext« (37) eine solche wichtigere Aufgabe sein?...

Digitized by Google

nicht widerlegen. Ich beschränke mich daher darauf, Zange an einen Grundsatz zu erinnern, den er selbst (218) ausspricht: »Der Lehrer mufs zu gerechter Würdigung führen und zeigen, dafs nur der ein Recht hat zu tadeln, der den Gegner und seine Meinung wohl versteht.« Nach diesem Grundsatze habe ich, ohne ihn gerade in diesen Worten auszusprechen, bei meinen Präparationen über die Zeit der Aufklärung gehandelt. Ich halte die eingehendere Beschäftigung mit der Kirchengeschichte der Neuzeit in höheren Schulen deshalb für so besonders wichtig, weil gerade diese Periode dem Geistesleben der Gesellschaftskreise, in die der Gymnasiast und Realschüler später eintreten soll, das Gepräge gegeben hat und noch immer giebt. Mit dem »flotten Darüberhinwegführen«, wie es Zange empfiehlt, ist hier gar nichts zu machen; denn wenn sich der Lehrer in der Schule auch noch so geschickt um heikle Dinge wie z. B. Lessings theologische Schriften herumdrückt, das Leben stellt den Schüler später doch vor ein Entwederoder, dem er, wenn die Schule ihn nicht genügend vorbereitet hat, in den meisten Fällen nicht gewachsen ist.

Fragt man nach dem eigentlichen Grunde dieser Scheu vor der Geschichte, so findet man bei Zange keine rechte Antwort; ich glaube aber nicht irre zu gehen, wenn ich vermute, dafs seine Gedanken sich in der Hauptsache mit dem decken, was Schwartz in der Zeitschrift für evangelischen Religionsunterricht (Jahrg. IX, S. 275) dargelegt hat. Es heifst dort: »Entweder gilt die Religion als ein Stück Kulturgeschichte, dann teilt sie mit allen anderen Stücken dieser Geschichte das Schicksal, dafs sie in der Überzeugung des Zöglings als ein Stück Werden und Vergehen lebt; oder aber die Religion soll als Christentum in der Wertschätzung des Zöglings den Charakter der Absolutheit, der Ewigkeit gewinnen, dann darf sie nicht mit dem geschichtlichen Werdegang verknüpft werden.« Demnach — so schliefst Schwartz (S. 298) — ist auf allen Stufen das Leben Jesu zu behandeln. Das Alte Testament wird nur einschaltungsweise herangezogen, »damit jene Seite an der Person Christi zum Verständnis gebracht wird, nach welcher er die Erfüllung des alten Bundes ist«. — Ist nun eine solche Angst vor der Geschichte berechtigt, und ist das Mittel, die von dorther drohende Gefahr abzuwenden, zweckentsprechend? Ich glaube, beide Fragen müssen entschieden verneint werden, denn um mit dem zweiten Punkte zu beginnen, so ist doch ganz klar, dafs der Wert einer Sache nun und nimmermehr herabgesetzt wird, wenn ich sie mit anderen verwandten Erscheinungen vergleiche. Im Gegenteil, erst durch die Vergleichung und durch abwägende Prüfung wird der Vorzug des Besseren und

Digitized by Google

Besten vor dem Minderwertigen recht einleuchtend.[1]) Wenn ich also die Thatsache des Christentums von der übrigen Geschichte isoliere, so verhelfe ich damit dem Schüler durchaus nicht zu der Überzeugung vor dem einzigartigen Werte dieser Thatsache, sondern ich verbaue ihm vielmehr den Weg, auf dem er zu einer eigenen Überzeugung kommen könnte, und zwinge ihn, ein Werturteil nachzusprechen, das er nicht nachprüfen durfte. Aufserdem begünstige ich aber auch noch den Wahn, als hätte das Christentum die Vergleichungen, die sich in der Geschichte etwa bieten könnten, und die Folgerungen, die sich aus der Einreihung in den Geschichtsverlauf ziehen lassen, zu scheuen. Einer materialistischen Geschichtsbetrachtung gegenüber wäre diese Furcht wohl berechtigt. Wenn wirklich Entwicklungsgeschichte mit Notwendigkeit zur Leugnung aller idealen Triebkräfte führen und sich bei der Erklärung des Fortschrittes auf geistigem Gebiete mit mechanisch wirkenden wirtschaftlichen Ursachen begnügen müfste, dann hätte allerdings das Christentum eine Geschichtsbetrachtung, die überall darauf ausgeht, die Entwicklung nachzuweisen, als seinen ärgsten Feind zu fürchten. Aber um einer Verirrung willen, der einzelne Forscher infolge vorgefafster Meinungen verfallen sind, darf man doch einen ganzen Wissenschaftszweig nicht in den Bann und in die Acht erklären. Vorurteilsfreie Forscher sind stets der Überzeugung gewesen, dafs man besonders »in der Geschichte der Ideen und sittlichen Maximen mit dem plumpen Schema der Verursachung durch die Umstände nicht auskommt.« In seinem Vortrage »Das Christentum und die Geschichte«[2]) sagt Harnack: »Ohne die Kraft und die That eines Einzelnen, einer Persönlichkeit, vermag sich nichts Grofses und Förderndes durchzusetzen.« Solche schöpferische Persönlichkeiten auf religiösem und sittlichem Gebiete sind Worte Gottes an die Menschheit. Der geistige Inhalt ihres Lebens ist eine geschichtliche Thatsache, die ihre Gewifsheit hat an der Wirkung, die sie ausübt. Auf diesem Grunde ruht unser Glaube an Jesus Christus, dessen Wort und Geist sich als die Kraft Gottes dem Herzen noch heute bezeugt (Harnack 18). Wahre Geschichtswissenschaft setzt also die Person Jesu nicht herab, sondern läfst sie vielmehr als die treibende Kraft erkennen, von der alles Leben ausströmt, das in der Kirche der Gegenwart und in jedem einzelnen gläubigen Gemüt pulsiert. Also hat die Schule durchaus keinen

[1]) Von einem solchen Prüfen, wie es doch Paulus ausdrücklich empfiehlt (1. Thess. 5, 21), will allerdings Schwartz durchaus nichts wissen (289).

[2]) 3. Auflage (Leipzig 1896) S. 8.

Digitized by Google

Grund, weder die Vorbereitung des Christentums durch den alten Bund, noch seine Auswirkung in der Geschichte der Kirche der Neuzeit von ihrem Lehrplane auszuschliefsen.

Die Verkümmerung der Geschichte und besonders der neueren Kirchengeschichte im preufsischen Lehrplane hat aber noch einen anderen rein äufserlichen Grund, das ist das unglückselige Abschlufsexamen in Untersekunda, durch das der ganze Unterrichtsbetrieb um seine von einem Hauptziele bestimmte einheitliche Gestalt gebracht wird. Über dieses Erzeugnis bureaukratisch-pädagogischen Unverstandes ist aber schon so viel geklagt worden, dafs es überflüssig ist, noch ein weiteres Wort darüber zu verlieren. Ich schliefse daher mit dem herzlichen Wunsche, dafs dem preufsischen Lehrplane mit dem Motto: Sic volo, sic jubeo, stat pro ratione voluntas, eine recht kurze Lebensdauer beschieden sein möge, damit eine später erscheinende Didaktik und Methodik des Religionsunterrichtes sich nicht wieder vor die undankbare Aufgabe gestellt sieht, eine unpädagogische, dogmatisch bestimmte Stoffverteilung pädagogisch rechtfertigen zu müssen.

Digitized by Google

MITTEILUNGEN

1. Die Neueren Sprachen

Zeitschrift für den neusprachlichen Unterricht u. s. w. In Verbindung mit Franz Dörr und Adolf Rambeau herausgegeben von Wilhelm Vietor. Bd. V. VI. VII.

Schon einmal hatte ich Gelegenheit die Neueren Sprachen für die Leser der Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik zu besprechen. Heute liegt es mir ob, auf eine Reihe neuer Bände der Zeitschrift hinzuweisen. Allerdings will ich auch nur darauf hinweisen. Denn eine ausführliche, auf alles Einzelne des reichen Inhalts der erwähnten Bände eingehende Besprechung würde den mir hier zur Verfügung stehenden Raum überschreiten. Das scheint in der That auch unnötig zu sein. Der Wert und die Tüchtigkeit dessen, was die Zeitschrift in allen ihren Abteilungen bietet, ist durchweg derart, dafs ein beliebiges Herausheben dieses oder jenes Stückes vollgiltigen Beweis dafür liefert, und darthut, dafs der Herausgeber Vietor in Gemeinschaft mit seinen wackeren Gehilfen Dörr und Rambeau es vortrefflich verstanden hat, seine Zeitschrift auf der ursprünglichen, mit wissenschaftlicher Einsicht und praktischem Sinn betretenen Bahn nicht nur zu erhalten, sondern zu immer höherer Vollendung weiter zu führen. Ich mufs — und ich thue das mit besonderem Vergnügen — gestehen, dafs die Neueren Sprachen in seltener Weise den Bedürfnissen wissenschaftlichen Strebens und der Praxis der Schule gerecht werden; das will sagen, dafs sie in hervorragender Vollkommenheit gerade alles das bringen, was der Lehrer der neueren Sprachen für die Thätigkeit des Tages wie für wissenschaftliches Weiterarbeiten nötig hat. Es ist eine Zeitschrift, die sorgfältigst studiert, uns wissenschaftlich auf dem Laufenden und, wenn wir ihren mannigfachen Anregungen nachgehen und sie wirken lassen, auch in jeder Beziehung auf der Höhe halten. Wie schon gesagt, um das darzuthun, braucht man nur eine Anzahl beliebiger Stücke herauszuheben; ich will das im Folgenden thun.

Die äufsere Einrichtung der Zeitschrift ist die alte geblieben, so dafs als erste Abteilung Abhandlungen stehen. Ihr Charakter ist z. T. rein wissenschaftlich; doch ist die Zahl dieser Arbeiten mit Recht in weiser Beschränkung gehalten in einer Zeitschrift, die in erster Linie dem praktischen Unterricht zu Nutze kommen will. Ich nenne hier nur »Beiträge zur deutschen Metrik« von A. Meyer. »Vorträge über den deutschen Sprachbau« von Finck, die schon in früheren Nummern ihren Anfang nahmen. »Pepys und seine Zeit«, eine interessante kulturhistorische Studie, von Th. Aronstein. Weit zahlreicher sind die Abhandlungen, deren Inhalt sich direkt auf den Unterricht beziehen, alle Seiten desselben, besonders auch die Methodik, berührend. Ich will auch hiervon einige namhaft machen, ohne gerade auf

Digitized by Google

ein tieferes Eingehen es abgesehen zu haben; ein Lesen würde dadurch doch nicht unnötig werden; die Mannigfaltigkeit der behandelten Stoffe mag daraus vor allem ersehen werden.

»Behandlung und Würdigung Shakespearescher Dramen in der Schule« nennt sich eine durch zwei Nummern der Zeitschrift laufende Abhandlung von Jul. Heuser. Ohne für den Kenner gerade epochemachend Neues zu bieten, bringt sie doch dankenswerte Anregungen für die Behandlung Shakespeares und giebt insonderheit eine Durchführung an Richard II.

Georg Reichel tritt an mit einer sicherlich mühsamen Arbeit, betitelt: »Die neusprachliche Lektüre an den höheren Lehranstalten Preufsens im Schuljahr 1897/98, nebst einem Anhange über die deutschen Reformanstalten«. Sie enthält nicht blofs statistische Tabellen, sondern das aufgestellte Material ist auch verarbeitet worden und hat zu beachtenswerten Schlufsfolgerungen geführt, z. B. zu der, dafs es noch gar sehr an einer Konzentration des Lesestoffs fehlt, und dafs in Fachkreisen das Bewufstsein von ihrer Notwendigkeit noch keineswegs vorhanden zu sein scheint.

In dasselbe Kapitel gehört eine Abhandlung von Fafsbender: »Die fremdsprachlichen Lehrbücher auf den höheren Mädchenschulen von Ostern 1895 bis Ostern 1897.« Hier sind aufser der Schriftsteller-Lektüre auch Grammatiken und Übungsbücher herangezogen worden, wodurch ein interessanter Einblick in den Stand der Reform an den Mädchenschulen gewonnen wird.

Konrad Meier beschäftigt sich mit der »Entwicklung des neusprachlichen Unterrichts in Frankreich« und versucht uns den Weg zu zeigen, auf dem Franzosen zu dem Stand des Unterrichts gelangt sind, auf dem sie augenblicklich stehen, und den uns Hartmann in seinen Reiseeindrücken und Beobachtungen so photographisch scharf gezeichnet hat. Meier kommt im Verlauf seiner Studie zu der Überzeugung, dafs die Fortschritte des neusprachlichen Unterrichts in Frankreich uns ernstlich anspornen müssen, nicht zu rasten und zu rosten, sondern vorwärts zu streben, um nicht überflügelt zu werden. Die Einsicht wird übrigens den Reformern in Deutschland nicht überraschend kommen, ihnen vielmehr als selbstverständliche Forderung ihrer Methode als Wesen ihres ganzen Strebens geläufig sein. Dafs gerade bei den Vertretern der Reform kein Stillstand herrscht, sondern zielbewufstes Vorwärtsstreben, zeigt u. a. der in den Neueren Sprachen abgedruckte Vortrag Wendts, den er in Wien auf dem achten allgemeinen deutschen Neuphilogentage (1898) gehalten hat: »Die Reformmethode in den oberen Klassen der Realanstalten.« Wendt verlangt, dafs die Reform des neusprachlichen Unterrichts thatkräftig an allen Realanstalten, und innerhalb der einzelnen Anstalten auch durch alle Klassen, nicht nur durch die unteren und mittleren durchgeführt werde; er fordert Aufstellung und Durchführung eines festen, klaren Programms, um Resultate zu erzielen, die dem vieljährigen Unterricht nach allen Seiten entsprechen. Die Forderungen, die er zur Erreichung des Ziels für notwendig hält, bringt er in zwölf Thesen zum Ausdruck, die zwar nicht alle durchaus Neues besagen, aber eine lobenswerte, ebenso kurze wie deutliche Sprache reden. Eine eingehende Durchberatung konnten sie in Wien nicht erfahren wegen Mangels an Zeit; sie wurden aber — so wichtig erschienen sie der Versammlung — auf die Tagesordnung des nächsten Philologentages (Leipzig 1900) als wichtigster Gegenstand der Beratung gesetzt.

Das Bestreben, im neusprachlichen Unterricht ein möglichst hohes Ziel zu erreichen, hat bekanntlich zu dem Vorschlage geführt, an deutschen Schulen ausländische Lehrer für den fremdsprachlichen Unterricht anzustellen. Über diesen Gegenstand hat Martin Hartmann in Leipzig einen nach meinem Sinn sehr vernünftigen Artikel für die Neueren Sprachen geschrieben, in dem er sich ganz nach-

Digitized by Google

drücklich gegen die Anstellung ausländischer Lehrer bei uns ausspricht. Was sich in England und meinetwegen in Ungarn — der erste Anstofs zu der ganzen Frage kommt meines Wissens aus Pest — als möglich erweisen mag, mufs sich deshalb noch nicht für uns in Deutschland schicken. Wir sollen in Deutschland darnach streben, die Leistungsfähigkeit unserer einheimischen neusprachlichen Lehrer fortgesetzt zu heben und dadurch immer günstigere Erfolge bei den Schülern zu zeitigen. Dazu wird vor allen Dingen gehören, dafs die Regierungen zu der Einsicht kommen, dafs sie die neusprachlichen Lehrer immer und immer wieder hinausschicken müssen, damit sie die fremden Sprachen an der Quelle studieren und früher Gewonnenes neu beleben uud frisch erhalten.

Hiermit habe ich, wie ich meine, einige der bedeutungsvollsten Abhandlungen angeführt, die in den letzten drei Jahrgängen der Neueren Sprachen erschienen sind und sich vorzugsweise mit unmittelbar praktischen, für den Unterricht wichtigen, z. T. brennenden Fragen beschäftigen.

Als zweite Abteilung ihres Inhalts bringt jede Nummer »Berichte«. Das klingt etwas dürftig und wenig versprechend, klingt aber auch nur so; in Wirklichkeit enthalten sie mannigfachen Stoff und des Wissenswerten, das jedem Leser willkommen ist, in reicher Fülle. Zunächst unterrichten sie über alle die Versammlungen, deren Verhandlungen für die Schule und ihre Meister von Bedeutung und Interesse sind; ferner über die Thätigkeit neuphilologischer Vereine und Landesverbände, die ja von unschätzbarer Bedeutung in erster Linie für die Lehrer sind, die einen wichtigen Gedankenaustausch unter ihnen vermitteln und ihrer Fortbildung in mannigfacher Beziehung dienen. Wichtig für jeden Neuphilologen, insonderheit für diejenigen, die noch hoffen, von ihrer Regierung oder vorgesetzten Behörde einmal ins Ausland geschickt zu werden, sind die Berichte über Ferienkurse in England, Frankreich und in der Schweiz. Freilich wird man in seinen Hoffnungen arg herabgestimmt, wenn man den Bericht von Ph. Wagner liest über »Studienreisen und Reisestipendien der Lehrer neuerer Fremdsprachen in Württemberg«. Man entnimmt daraus die traurige Wahrheit, dafs bisher nur fünf deutsche Staaten für derartige Stipendien bestimmte Summen ausgesetzt haben, und zwar auch nur in einem erschrecklich geringen Umfang. Dafs grofse Preufsen hat dafür nur 6000 M zur Verfügung während Baden 4000 ausgiebt, Schweden 10200 M und Frankreich 48000 M. Letztere Summe möge uns ganz besonders eine Mahnung sein. In dieser Verwilligung der französischen Regierung für Studienreisen ihrer Lehrer ins Ausland liegt ein Punkt des französischen Unterrichtswesens, wo es Deutschland überholt hat, sie bedeutet eine Bresche in unserer Überlegenheit, die wir nicht weiter werden lassen dürfen, wenn wir nicht schliefslich auf dem Gebiet besiegt werden wollen. Möge den Regierungen bald ein Licht aufgehen!

Eine naturgemäfs ungemein reiche Abteilung bilden die »Besprechungen« in den Neueren Sprachen. Sie ist reich durch Menge und Mannigfaltigkeit der besprochenen Werke, und dabei könnte quantitativ noch mehr geleistet werden — eine gelegentliche Bemerkung der Redaktion deutet das an — wenn für die eingegangenen Werke Rezensenten bereit wären. Für den Schulmann, zumal den abgelegen wohnenden, ist diese Abteilung einer Zeitschrift ungemein wichtig. In bequemer Weise lernt er die neueren litterarischen Erscheinungen seines Faches und auch andrer Gebiete kennen, und zwar immer gerade soweit, dafs er sich entscheiden kann, ob es sich für ihn lohnt oder nicht, etwa ein gewisses Buch anzuschaffen. Auf jeden Fall ist er auf dem Laufenden, und das ist oft schon ungemein wertvoll.

In der Rubrik »Vermischtes,« finden wir z. T. rein Persönliches, z. B. Auseinandersetzungen zwischen Kritiker und Kritisiertem, die ja in Zeitschriften nie

Digitized by Google

ausbleiben, die sich mit der Kritik abgeben. Indessen ist dies keineswegs der Hauptinhalt des »Vermischten«, vielmehr bietet diese Rubrik gleichfalls noch eine Fülle von wissenswerten Notizen, derentwegen es sich durchaus empfiehlt, auch diese Abteilung der Neueren Sprachen durchzulesen.

Das früher beigegebene Beiblatt »Phonetische Studien« erscheint nicht mehr als gesondertes Blatt. Doch kommt diese Seite wissenschaftlicher Thätigkeit in den Neueren Sprachen keineswegs zu kurz. Unter ihren Aufsätzen finden sich eine Reihe, die sich mit phonetischen Studien befassen, so dafs mit Fug und Recht auf dem Titelblatt der Neueren Sprachen stehen kann

»Zugleich Fortsetzung der Phonetischen Studien.«

Mögen die Neueren Sprachen auch ferner blühen und gedeihen!

Eisenach, Februar 1900 Baetgen

2. Schulreisen in Dänemark

Referat über 2 Artikel in der dänischen Zeitschift »Boy og Naal«. Dezember 1899 und Januar 1900 von Joh. Hartmann aus Norwegen

Verfasser des ersten Artikels ist die Volksschullehrerin in Kopenhagen, Fräulein Kristiane Jversen. Sie ist früher in Jena gewesen und hat 2 Schulreisen mitgemacht, die eine mit dem Päd. Seminar, die andere mit Herrn Rektor Scholz, damals in Blankenhain. Der Artikel ist die Wiedergabe eines Vortrags über Schulreisen, den sie im Sommer 1899 bei der 5. Allgemeinen Lehrerversammlung in Kopenhagen gehalten hat.

Nach einer einleitenden Übersicht über die Geschichte der Schulreise, in welcher hervorgehoben wird, dafs in Deutschland jetzt Thüringen die Heimstätte der Schulreisebewegung ist, werden folgende 3 Fragen beantwortet: 1. Was ist eine Schulreise? 2. Was ist die Bedeutung derselben? 3. Wie wird sie praktisch ausgeführt? Die Beantwortung dieser Fragen stimmt genau überein mit dem Artikel von Herrn Rektor Scholz in der Reinschen Encyklopädie. Ich setze diesen als bekannt voraus und will nur dasjenige kurz erwähnen, was die Verfasserin aufserdem sagt. Frl. Jversen widerlegt verschiedene Einwendungen, die in einer Sitzung des »Padagogiske Selskab« in Kopenhagen gegen Schulreisen gemacht worden sind. Sie hebt hervor, dafs man die Schulreise nicht mit zoologischen, botanischen und historischen Exkursionen oder mit gewöhnlichen Schulausflügen verwechseln dürfe. Sie habe keinen solchen Zweck allein, sondern vereinige vielmehr dieselben und habe aufserdem noch andere. Gegen die Einwendung, dafs die vielen Regeln den Kindern die Frische nehmen, sagt die Verfasserin, dafs man keine frischeren Knaben finden könne als diejenigen, mit denen sie die Reise seinerzeit gemacht habe. Die Regeln müfsten aber dem Zwecke dienen und anderenfalls sofort beseitigt werden. — Ihre volle Bedeutung bekäme die Schulreise erst dann, wenn sie, wie in Jena, obligatorisch sei und wenn deshalb auch die Vorbereitungen systematisch und eingehend vorgenommen werden. Reisen aus ähnlichen Gedanken hervorgegangen, sind in Dänemark in den 80er Jahren von Herrn Schuldirektor Hauch und in den letzteren Jahren von Frl. Lang in Silkeborg unternommen worden. Dann werden auch Reisen vom Lande nach Kopenhagen gemacht. Solche Reisen haben nach der Ansicht der Verfasserin ihre Bedeutung in anderer Hinsicht und seien nicht Schulreisen im eigentlichen Sinne. Als Glied in einer ganzen Reihe von Reisen dürfe vielleicht auch eine Reise in eine grofse Stadt unternommen werden, aber in der Regel gehe man in die Natur hinaus und in die kleinen Städte. Frl. Jversen ha

Digitized by Google

bis jetzt noch keine Schulreise unternommen, hofft aber in diesem Jahre eine solche führen zu können.

Der zweite Artikel enthält einen Bericht von der Lehrerin Frl. Saul in Kopenhagen, über eine von ihr und Frl. Kjòlhede geleitete Reise im Juni 1899 mit zwei Klassen von Mädchen im Alter von ungefähr 15 Jahren. Die Reise ist durch Frl. Jversens Vortrag angeregt worden und ist die erste wirkliche Schulreise, die mit Schülern einer Volksschule in Dänemark gemacht worden ist. Sie dauerte 2 Tage und ging durch die schöne Gegend nördlich von Kopenhagen. Vorbereitung und Ausführung waren den deutschen Reisen sehr ähnlich. Die Behörden der Stadt Kopenhagen und der zu besuchenden Orte stellten sich dem Unternehmen sehr freundlich gegenüber. Die erste Schwierigkeit — die Geldfrage — wurde durch freiwillige Beiträge beseitigt. Reiselieder wurden eingeübt, die Ausrüstung besprochen, die historisch bekannten Orte behandelt. Jedes Kind mufste sich auf ein Teil der Geschichte, welche sich an diese Orte knüpfte, vorbereiten. Endlich unternahmen die 2 Leiterinnen eine Probereise, um einen genauen Reiseplan entwerfen zu können. Dieser wurde den Schülern diktiert. — Die Reise verlief folgendermafsen: Den ersten Tag fuhren die Kinder und die zwei Lehrerinnen mit der Eisenbahn nach dem Schlofs »Fredriksborg«, einem schönen Renaissancebau aus den Jahren 1602—20, der jetzt als nationalhistorisches Museum benutzt wird.

Bei dem Besuch desselben war es den Lehrerinnen oft schwierig, das Interesse der Kinder rege zu erhalten. Einige interessierten sich mehr für den schönen, glatten Boden, die dekorierten Decken als für die Denkmäler. Erst der Saal mit den Bildern der in den letzten Kriegen gefallenen Helden vermochte alle Kinder zu fesseln und mit Begeisterung sangen sie ihre vaterländischen Lieder. Nach einem 3stündigen Aufenthalt wurde die schöne Umgebung besichtigt und dabei auch botanisiert. Mit der Eisenbahn fuhren sie dann nachmittags nach einem Fischerdorf bei Oresund, wo ein Lehrer ihnen einen grofsen Saal als Nachtlager zur Verfügung gestellt und mit grofser Gastfreiheit den Kindern ein gutes Abendessen zubereitet hatte. Die Abendstunden und der folgende Morgen wurde am Ufer zugebracht. Die Fischer erzählten den lauschenden Kindern von ihrem Leben und ihrer Arbeit und die Mädchen sangen Lieder. Um 11 Uhr wurde der ungefähr 5 km lange Weg dem Ufer entlang nach Helsingör angetreten, und hier das Kloster und die Festung Kronborg besichtigt, wodurch eine Menge Erinnerungen von alten Zeiten wachgerufen wurden. Nachmittags kehrte die fröhliche Schar mit der schönen Küstenbahn nach Kopenhagen zurück.

Die Leiterinnen hatten sich bemüht, die Reise nicht zu sehr zu beeilen und nicht zu viel zu geben, da die Mädchen nicht daran gewöhnt waren. Ein munteres Spiel wurde auch nicht versäumt. Die Kinder waren mit der Reise sehr zufrieden und die Lehrerinnen gewannen die Überzeugung, dafs die Schulreisen grofse Bedeutung haben können; es wird darum sicherlich nicht ihre letzte Schulreise sein. Um die erforderlichen Ausgaben zu bestreiten schlagen sie vor, dafs ein Teil derselben aus einer Stiftung gegeben werde. Den anderen Teil könnten die Kinder selbst zahlen. Die hier erwähnte Reise belief sich für jedes Kind auf 3 M. Davon haben die Kinder 1,50 M bezahlt und eine gröfsere Summe ist nach Ansicht der Lehrerinnen von den Kindern auch fernerhin nicht zu erwarten. Eine Schwierigkeit ist, dafs die Kinder der oberen Schulklassen in Kopenhagen für den halben Tag in Fabriken, als Dienstmädchen etc. beschäftigt sind. Deshalb bietet eine Ausführung selbst nur einer zweitägigen Reise viele Schwierigkeiten. Doch hoffen die Lehrerinnen, dafs dieselben beseitigt werden können.

Digitized by Google

3. Blätter für Volksbibliotheken und Lesehallen

Im Verlage von Otto Harrassowitz in Leipzig erscheint soeben das erste Heft einer neuen Zeitschrift, welche, wie schon der Titel besagt, sich ganz in den Dienst der in den letzten Jahren in weiten Kreisen lebhaft gewordenen Bewegung für das Volksbibliothekswesen stellt. Die Zeitschrift beabsichtigt sich durchaus auf praktischen Boden zu stellen und, alle gelehrte Abhandlungen beiseite lassend, den Bibliothekaren auch kleinerer Bibliotheken nach allen Richtungen hin an die Hand zu gehen und damit auch die soziale Bedeutung der Volksbibliotheken und Lesehallen zu fördern. Der Preis für den Jahrgang von 12 Nummern ist 4 M.

4. Pfingstversammlungen 1900

1. Haupt-Versammlung des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik in Halle a. S. (Wintergarten) vom 4.—6. Juni, unter Leitung des Prof. Vogt-Wien. Gegenstände der Verhandlungen nach dem 32. Jahrbuch (Dresden, O. Schambach):

Franke, Die analogen und ursächlichen Beziehungen zwischen der Gesamt- und Einzelentwicklung in religiöser Hinsicht.
Haase, Bemerkungen über den mineralkundlichen Unterricht in der Erziehungsschule.
Hopf, Zwei Unterrichtsbeispiele aus dem Gebiete der neueren Geometrie.
Zeissig, Zillers Ansichten über das Zeichnen in authentischer Darstellung.
Otto, Die Wunder Jesu in der Schule.
Itschner, Lays Rechtschreibe-Reform.
Falbrecht, Horaz im erzieh. Unterricht.
Vogt, Zur Behandlung sozialer Fragen im Geschichts-Unterricht.

2. Evangelisch-sozialer Kongrefs in Karlsruhe vom 7.—8. Juni. Es wird u. a. verhandelt: Wie gliedern wir unsere der Volksschule entwachsene Jugend fester in den nationalen und sittlichen Organismus der Gesellschaft ein? Referenten: Prof. Baumgarten-Kiel und Prof. Troeltsch-Karlsruhe.

3. Der Neuphilologen-Tag in Leipzig vom 5.—7. Juni.

Digitized by Google

BESPRECHUNGEN

I Philosophisches

H. de Raaf, Direktor des Kgl. Lehrerseminars zu Middelburg. Die Elemente der Psychologie. Anschaulich entwickelt und auf die Pädagogik angewandt. Autorisierte Übersetzung aus dem Holländischen von W. Rheinen, Hauptlehrer in Wickrathberg. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne. 188 S. Preis 1,60 M.

Noch vor einem Jahrzehnt fehlte es in Deutschland an einem wirklich brauchbaren Werkchen für den ersten Unterricht in der pädagogischen Psychologie. Die vorhandenen z. T. trefflichen Lehrbücher der Psychologie, wie die von Lindner und von Drbal, waren meist zu stoffreich und zu abstrakt-wissenschaftlich, um von Anfängern mit wirklichem Nutzen studiert werden zu können, auch fehlte jede Andeutung über die Verwertung der psychologischen Erkenntnisse für die Pädagogik. Kein Wunder daher, dafs das Studium der Psychologie für die Theorie und Praxis des Unterrichts sich als ziemlich unfruchtbar erwies. Inzwischen ist manches besser geworden. Man hat die Psychologie mit besonderer Rücksicht auf die Pädagogik bearbeitet, und wir haben jetzt auch mehrere Bücher, die sich trefflich für den Anfangsunterricht eignen, sowohl für den Seminarunterricht als auch für das Selbststudium. Es sei nur hingewiesen auf die »Anschauungspsychologie« von Martig, die »Grundzüge der empirischen Psychologie« von Helm und insbesondere auf die wertvollen »Psychologischen Skizzen« von Burckhardt, die auch weitergehenden Bedürfnissen genügen. Gleichen Zweck verfolgt das uns zur Besprechung vorliegende Werkchen von de Raaf.

Der Verfasser ist ein angesehener holländischer Schulmann, der sich vom Volksschullehrer zum Seminardirektor emporgearbeitet und sich namentlich um die Ausbreitung der Herbartschen Pädagogik in seinem Vaterlande grofse Verdienste erworben hat. Sein Werkchen, das bereits sieben Auflagen erlebt hat, ist eigens für den Seminarunterricht geschrieben und entspricht diesem Zwecke in vorzüglicher Weise. Jede Seite zeigt den geschickten Methodiker. Die Behandlung des Stoffes erfolgt nach der Dörpfeldschen Trias: Anschauen, Denken und Anwenden. Die psychologischen Lehren werden aus einem reichen Thatsachenmaterial entwickelt und dann in knappen Sätzen zusammengefafst. Besonders wertvoll sind die jedem Kapitel beigegebenen Fragen, die teils der Wiederholung dienen, teils dazu bestimmt sind, die gewonnenen Erkenntnisse anzuwenden und so das Wissen gebrauchsfähig zu machen. Auch die Stoffanordnung verdient Anerkennung. Die in psychologischen Büchern gebräuchliche Dreiteilung nach den Bewufstseinsformen des Vorstellens, Fühlens und

Digitized by Google

Wollens, die doch nur in der Abstraktion sich trennen lassen, hat der Verfasser aufgegeben, um den innigen Zusammenhang der verschiedenen Seelenthätigkeiten klarer hervortreten zu lassen. In drei Abschnitten behandelt er 1. die Bildung der Vorstellungen, 2. die Bewegung der Vorstellungen, 3. das Denken mit den Vorstellungen. Der letzte Abschnitt gliedert sich wieder in 4 Unterabteilungen: A. das logische Bewufstsein, B. das ästhetische Bewufstsein, C. das sittliche und religiöse Bewufstsein, D. das Selbstbewufstsein.

Wir wünschen dem trefflichen Werkchen eine recht weite Verbreitung. Es ist nicht nur ein Musterbuch für den Unterricht in Lehrer- und Lehrerinnenseminarien, sondern es wird seiner methodischen Vorzüge wegen auch von solchen mit Nutzen gelesen werden, die in der Psychologie schon einigermafsen zu Hause sind. Dem Übersetzer aber können wir nur dankbar sein, dafs er der deutschen Lehrerschaft das Werkchen zugänglich gemacht hat.

Elberfeld W. Fick

Dr. Josef Müller, System der Philosophie. Enthaltend: Erkenntnistheorie, Logik und Metaphysik, Psychologie, Moral- und Religionsphilosophie. Mainz, Franz Kirchheim, 1898. 372 S. Preis 5 M.

Das Buch enthält zu viel für seinen Umfang. Zwar hat der Verfasser sich auf die Hauptprobleme beschränkt und einiges in gröfserer Ausführlichkeit behandelt; anderes aber ist dafür wieder um so dürftiger ausgefallen. Namentlich die Ethik und die Religionsphilosophie sind arg übers Knie gebrochen. Die Ästhetik fehlt ganz. Ebenso sucht man vergebens nach einer Erörterung über den Begriff, die Aufgaben und die Einteilung der Philosophie. Bei einem Buche, das auf dem Titelblatte die Bezeichnung »System« trägt, ist eine solch ungleichmäfsige, lückenhafte und unvollständige Darstellung doch kaum entschuldbar. Man weifs auch nicht recht, für wen das Werk eigentlich geschrieben ist. Dem Kenner und Liebhaber der Philosophie bietet es, einige Abschnitte ausgenommen, zu wenig, für den Anfänger ist das meiste zu knapp gehalten und darum unverständlich. Wenn ein Professor der Philosophie ein solches Buch als Leitfaden für seine Zuhörer schreibt, so ist das begreiflich; wer auf einen weiteren Leserkreis rechnet, mufs anders zu Werke gehen. Übrigens ist die sprachliche Darstellung zu loben. Der Verfasser schreibt gewandt und frisch, und wo er etwas ausführlicher wird, folgt man ihm mit Interesse.

Was nun die Anschauungen des Verfassers angeht, so stehen wir in vielen Punkten auf seiner Seite. Wir stimmen ihm zu in seinem Kampfe gegen den Materialismus und Idealismus, gegen die moderne Psychologie ohne Seele, gegen den Eudämonismus und Pantheismus. Es finden sich da manch treffliche Bemerkungen und Ausführungen. Freilich ist der Verfasser stärker in der Polemik als in der Begründung seiner eigenen Ansichten. Häufig finden wir darüber nur Andeutungen, manchmal auch das nicht einmal. So bekämpft der Verfasser, um nur einige Beispiele anzuführen, energisch den Monismus, und man sollte nun erwarten, dafs er im Gegensatze dazu wenigstens die Grundzüge einer dualistischen oder pluralistischen Weltanschauung zeichnen würde. Davon ist aber nirgends die Rede. Die psychologischen Begriffe Verstand und Vernunft werden wie gangbare Münzen gebraucht: der Verstand thut dies, die Vernunft jenes, aber was nun eigentlich diese geheimnisvollen Kräfte sind, darüber erfährt man nichts.

Wenig stichhaltig ist, was der Verfasser über die Begründung des Realismus sagt. Die dabei nicht zu umgehende Frage des absoluten Werdens wird nicht einmal erwähnt. Die Wirklichkeit der Aufsenwelt soll schon in der Wahrnehmung mitgegeben sein. Recht widerspruchsvoll sind die Ausführungen über das Wesen der Seele. Sie soll mit dem Ich identisch

LIBRARY OF THE UNIVERSITY OF
Digitized by Google

sein. Das Selbstbewufstsein entsteht nicht im Verlaufe der Entwicklung, sondern ist von Anfang an vorhanden. Die Seele ist weiter Typus, Gestaltungsprinzip des Leibes, daraus folgt als selbstverständlich die Wahrheit der Physiognomie und Phrenologie (S. 275). Sie ist kontinuierlich im ganzen Leibe verbreitet (S. 279). Wäre ihr alle Räumlichkeit fern, so wäre es unbegreiflich, wie in ihr das Bild eines Ausgedehnten entstehen könnte (?), aber weil wir ursprünglich mit dem Raumbilde unseres Selbst behaftet sind (was heifst das?), können wir uns das übrige Reale im Raume vorstellen (S. 107). Die Grundkraft im Wesen der Seele ist der Wille (S. 244), Aufmerksamkeit ist nichts als regsamer Wille. Gleichwohl unterscheidet der Verfasser zwischen willkürlicher und unwillkürlicher Aufmerksamkeit (S. 247). Was er sich unter einem nicht »regsamen« Willen denkt und wie der regsame Wille unwillkürlich sich bethätigen soll, darüber hat er leider keinen Aufschlufs gegeben.

Nicht selten ist auch der Verfasser ungenau und unklar in seinen Ausdrücken. Man vergleiche folgende Definitionen: »Unter Ursache verstehen wir das innere Hervorwachsen aus dem Keime, nicht eine blofse Aufeinanderfolge« (S. 107), »die Attribute sind nichts als die begriffene Substanz« (S. 112), »die Ewigkeit ist die Voraussetzung der Zeit, die Zeit mufs immer von der sie umgebenden Ewigkeit gehalten und getragen werden« (S. 131), »der Raum ist eine notwendige, weiter nicht definierbare und ableitbare Essenz aller Gesichts- und Tastwahrnehmung« (S. 158) u. a.

Sehr häufig polemisiert der Verfasser gegen Herbart. Wir können nicht sagen, dafs er dabei besonders glücklich ist. Man merkt an allem, dafs er mit der Herbartschen Lehre recht wenig vertraut ist, sonst könnten ihm nicht so grobe, geradezu unverzeihliche Mifsverständnisse unterlaufen. So wirft er Herbart S. 12 mit den Associationspsychologen zusammen; S. 18 zählt er ihn sogar zu den Aktualitätspsychologen; nach S. 19 bildet die Seele bei Herbart den passiven Schauplatz, auf dem die Vorstellungen souverän agieren, die Seele werde dadurch »hinterwirklich« und eigentlich überflüssig; das Ich sei bei Herbart ein blofser Punkt sich kreuzender Vorstellungen; nach S. 231 soll das Gefühl nach Herbart eine Zusammensetzung aus Vorstellungen sein u. s. w. Was gegen die Herbartsche Ethik vorgebracht wird, ist womöglich noch thörichter. Herbarts »Prinzip ist überhaupt nur für eine individualistische Ethik zugemessen; den Körperschaften, Staat, Kirche, raubt er jede Autorität. Statt einer lebendigen Autorität haben wir als die einzige Norm nichts wie die weltfernen Ideen, die nicht mit Unrecht von Feuerbach als blutlose, schattenhafte Gespenster bezeichnet worden sind« . . . Die Stärke und Energie des Willens soll Gegenstand der Billigung sein. Aber auch beim kühnen starken Verbrecher? Wohlwollen sei »formale Übereinstimmung mit einem fremden Willen«, aber auch mit einem Schuft? Streit soll mifsfallen, aber wie anregend und segensvoll sind die wissenschaftlichen Disputationen!« (S. 331). Man sieht, was der Verfasser vorbringt, sind alte, längst widerlegte Einwände, die eine nur höchst oberflächliche Kenntnis der Herbartschen Ethik verraten. Es hiefse Holz in den Wald tragen, hier noch einmal darauf einzugehen.

Wir haben vieles an dem Buche auszusetzen, wollen aber zum Schlusse, um nicht ungerecht zu erscheinen, noch einmal hervorheben, dafs es auch manche treffliche Ausführung enthält, die wir uns zu eigen machen können und die ein Studium des Werkes reichlich lohnen. Hervorgehoben zu werden verdient insbesondere noch, dafs der Verfasser, obwohl strenggläubiger Katholik, sich von der übertriebenen Wertschätzung der Scholastik, wie sie in katholischen Kreisen jetzt überall zu finden ist, fernhält.

Elberfeld W. Fick

Digitized by Google

Sigmund Bodnár, Mikrokosmos. 2 Bde. Berlin, H. Walther (Fr. Bechly), 1898. Preis 10 M.

»Im Jahre 1891 entdeckte ich die Grundzüge des Gesetzes der psychischen Welt. Unter dem Titel: »Das Gesetz unseres geistigen Fortschritts« teilte ich meine Entdeckung dem deutschen Publikum in Kürze mit. Meine Erklärung wimmelte von Fehlern. Da ich aber überzeugt war, den richtigen Pfad eingeschlagen zu haben, setzte ich meine Forschungen fort. Im Jahre 1895 trat ich abermals vor das ausländische Publikum mit einer ebenfalls nur kurzen Abhandlung, betitelt: »Über den Bankerott der Wissenschaften.« Lese ich heute diese Abhandlungen, so kann ich mich eines Lächelns über die zahlreichen Fehler derselben nicht erwehren ... Ich erlaube mir jetzt abermals meine Entdeckung im Rahmen eines gröfseren Werkes darzulegen und zu beweisen, die Entdeckung, welche ich für ein weltgeschichtliches Ereignis und für den eminentesten Fortschritt der Menschheit auf dem Gebiete des geistigen, moralischen, ästhetischen und ökonomischen Wissenshalte(!). Ich bin mir dessen wohl bewufst, dafs sie auch heute noch nicht erschöpfend ist; es finden sich einzelne Erscheinungen, wenn auch nur sporadisch, bei deren Erklärung Hindernisse auftauchen. So viel steht jedoch fest, dafs durch meine Entdeckung die nähere Vergangenheit der Menschheit gröfstenteils enträtselt wurde, dafs wir in die Gegenwart einen freien Blick gewinnen und auch der Schleier, der die Zukunft verhüllt, ein wenig gelüftet wird.«

So beginnt die Vorrede des zur Besprechung stehenden Werkes, und ohne Zweifel ist der Leser aufs höchste gespannt, die grofsartige Entdeckung, mit der der Verfasser, Universitätsprofessor in Budapest, die Menschheit beglückt zu haben glaubt, kennen zu lernen. Das Gesetz der geistigen Entwicklung der Menschheit, an dessen Erforschung sich so viele grofse Geister bisher vergeblich abgemüht haben, ist nun endlich gefunden. Mit Tageshelle übergossen liegt die Vergangenheit vor unsern staunenden Blicken, und schon erhebt sich die Sonne der Erkenntnis, um mit ihren Strahlen auch das Dunkel zu erhellen, das uns bisher die Zukunft verbarg. Schade nur, dafs die meisten Menschen so überaus kurzsichtig sind, dafs selbst die scharfe Brille des Verfassers nicht im stande sein wird, den Mangel auch nur einigermafsen zu beseitigen.

Die Menschheit — so belehrt uns Bodnár — wird von den drei Ideen des Wahren, Guten und Schönen beherrscht. Es sind geheimnisvolle, unsichtbare, weltumfassende Mächte, die unsern ganzen Organismus beeinflussen, auf unser Denken, Fühlen und Wollen bestimmend einwirken, niemand vermag sich ihrer Gewalt zu entziehen. »Unbewufst sind wir Sklaven der Idee, wir thun, was sie befiehlt, wir fühlen, wie sie es wünscht, und denken, wie sie es erheischt« (I, 25). Die Ideen wirken aber nicht immer in gleicher Weise. Bald vereinigen sie sich zu einer Gesamtwirkung, bald dissoziieren sie sich. In jenem Falle wird die Menschheit idealistisch, in diesem realistisch. Die Übergänge vom einen zum andern bilden den Idealrealismus. Der Idealismus ist also die Einheit der Ideen des Wahren, Guten und Schönen. Unter seinem Einflusse beurteilen wir sämtliche Erscheinungen des Seelenlebens vom Standpunkte des Ganzen, der Totalität, insbesondere die Familie, den Staat und die Kirche. Zu solcher Zeit fufst unser Gebahren gegen Gott auf dem Piedestale der Universalität, unsere Moral ist idealistisch, d. h. die Interessen der Bestandteile müssen dem Repräsentanten des Ganzen geopfert werden. Die religiöse Autorität wird unser Führer. Wir werden theologisch gesinnt und gehorchen der kirchlichen Autorität. Dies war der Zustand, der Menschheit um 415, 170 v. Chr., sowie um 180, 570, 975, 1480, 1680, 1815 n. Chr. Beginnt sich jedoch die Einheit

Digitized by Google

der dreifachen Idee zu lockern, so leiten uns allmählich die Interessen des Individuums, der Bestandteile. In der Familie gelangen die Interessen der Frau und der Kinder, im Staate die der Unterthanen, in der Kirche die der Gläubigen zur Geltung. Das Schöne wird zur Schönheit des Individuums, zur Stütze der Sinnlichkeit, zu purer nervenreizender, verlockender Formalität. Die allgemeinen Wahrheiten schwinden, alle Wahrheit wird subjektiv. Menschheit, Vaterland, Kirche werden zu hohlen Begriffen, nur noch das Interesse des Individuums, höchstens das der Familie reguliert unser Verhalten. So ist das geistige Leben der Menschheit in einem stetigen Kreislauf begriffen vom Idealismus zum Realismus und von diesem wieder zurück zum Idealismus.

Nachdem der Verfasser in der Einleitung seines umfangreichen Werkes seine vermeintliche Entdeckung kurz erörtert hat, macht er nun in einigen Dutzend Aufsätzen, die lose um einige Hauptthemata gruppiert sind und Plan und Zusammenhang gar sehr vermissen lassen, den Versuch, die Geltung seines Gesetzes auf allen Gebieten des geistigen Lebens nachzuweisen. Unaufhörlich kehren dabei immer dieselben allgemeinen Charakteristiken wieder, mag sich der Verfasser nun verbreiten über die Grundlagen des Glaubens, über die Zunahme der Verbrechen, über die Arpaden, über Weiberlogik und Mädchengymnasien, über Sozialismus und Pessimismus, über Renan, Dumas und Tolstoj, oder über das Gesetz der Farben, über Sprache und Stil oder über die Reform der Börse. Diese ewigen Wiederholungen, die häufig sehr unklare Ausdrucksweise, endlich das geradezu schauderhafte Deutsch des Übersetzers machen die Lektüre des Buches zu einer wahren Tortur, und es wird sich nicht so leicht jemand finden, der die Ausdauer besitzt, es von Anfang bis zu Ende zu lesen.

Was nun das Gesetz selbst angeht, so wird der Verfasser nicht leicht jemand von dessen Geltung überzeugen. Zunächst ist es nicht einmal wirklich neu, sondern erinnert stark an die Hegelsche Geschichtskonstruktion. Die Ideen im Sinne des Verfassers, als unpersönliche geistige, über der Menschheit schwebende Mächte gedacht, sind mythologische Wesen. (Vergl. dazu die eingehenden Erörterungen in der Abhandlung von Flügel, Idealismus und Materialismus in der Geschichte, Band IV, S. 161 d. Zeitschr.). Worin das eigentliche Wesen dieser Ideen bestehen soll, wie sie wirken, warum sie sich bald assoziieren, bald dissoziieren, darüber erfährt man nichts. Die Charakteristiken ferner, die von den Zeiten des Idealismus und Realismus entworfen werden, sind im höchsten Grade einseitig und übertrieben. Der Verfasser wählt das aus, was für seine Zwecke paſst, das übrige läſst er unbeachtet. Man vergleiche folgende Schilderung des Familienlebens unsrer (realistischen) Zeit: »Der Gatte und der Vater hörten auf im eignen Hause Herren zu sein. Die schöne oder unschöne Frau rückten (!) mit zügellosen Forderungen hinaus (!), die Kinder wurden anspruchsvoll und der schwache, willenlose, feige Gatte stand widerstandsunfähig dem Willen der einzelnen Bestandteile seiner Familie gegenüber; glücklich war er nur, wenn er ihren Wünschen, ihren Launen Genüge leisten, sie mit Geschenken überhäufen konnte« u. s. w. Ferner folgende Stelle: »Der Unterricht und die Erziehung in der Schule ist ein minimales lückenhaftes Wissen (!), eine Äuſserlichkeit, pure Form, Geschicklichkeit des Vortrags und körperliche Entwicklung (!), in der die Moral gar keine Rolle spielt, höchstens die Beachtung der Form. Der Jüngling hat nur Begehren nach sinnlicher Lust, nach anerkennenden Zeugnissen, nach Preisen, die er in (!) Turnfesten einheimst, der Universitätslehrer sieht die Gipfel seiner Wünsche in dem Diplome, ohne höhere Abition für Wissenschaft und Moral« u. s. w. Gewiſs ist es richtig, daſs in der geistigen Entwicklung der Menschheit Perioden mehr idealistischer Denkweise mit solchen mehr realistischer

Digitized by Google

wechseln, aber sie heben sich keineswegs so reinlich von einander ab, prägen sich nicht so scharf aus, wie der Verfasser uns glauben machen will. Mag ein Zeitalter noch so realistisch sein, der Idealismus ist keineswegs in ihm erstorben, sondern nur zeitweilig zurückgedrängt. Wie will man das erklären, wenn den Ideen eine zwingende Macht innewohnt? Müfste sich dann nicht alles ihnen beugen? Die Ursachen endlich, die eine Veränderung im geistigen Leben eines Volkes herbeiführen, sind sehr mannigfaltig und kompliziert, und es ist darum unmöglich, sie unter eine einfache Formel wie die von der Assoziation und Dissoziation der Ideen zu bringen. Alle solche aprioristischen Geschichtskonstruktionen vermögen der Wirklichkeit nicht gerecht zu werden, sie verallgemeinern über Gebühr und thun den Thatsachen Gewalt an, um sie in die fertige Schablone zu bringen. Dafür liefert das Bodnársche Buch aufs neue einen unwiderleglichen Beweis.

Elberfeld W. Fick

II Pädagogisches

Kutzen. Das deutsche Land in seinen charakteristischen Zügen und seinen Beziehungen zu Geschichte und Leben der Menschen. Vierte Auflage, gänzlich umgearbeitet von Dr. V. Steinecke. Mit 116 Karten und Abbildungen in Schwarzdruck, sowie 5 Karten und 4 Tafeln in vielfachem Farbendruck. Breslau, Ferdinand Hirt. 10 M.

Vielen unserer Leser ist Kutzen ein wohlbekanntes, lieb gewordenes Buch, das für die Vorbereitung auf den geographischen Unterricht vortreffliche Dienste leistet. Es schildert die geologische Entstehung der deutschen Lande und der dadurch bedingten Oberflächenform; es giebt anschauliche Landschaftsbilder und leitet aus der natürlichen Mitgift der einzelnen Gebiete die Entwicklung der Gewerbthätigkeit, der Heer- und Handelsstrafsen, des Verkehrs und der Siedelungen ab, und zwar in so klarer, überzeugender Weise, wie man sie sonst nirgends findet. Das ist vor allem das Fesselnde und zum Nachdenken Zwingende an dem Buch: überall wird die Wechselwirkung, zwischen Boden und Volk, Landeskultur und Volkstum klargelegt. So hat das Buch viel dazu beigetragen, den geographischen Unterricht in unseren Schulen zu fördern und über die Stufe der blofsen Papiergeographie hinauszuheben. Dem Lehrer aber bereitet es zugleich Genufs, in ihm zu lesen und den dort gegebenen Anregungen weiter nachzusinnen.

Nun liegt das Werk in neuer (4.) Bearbeitung vor uns. Wir heifsen es willkommen im neuen Gewand und in neuer Bearbeitung. Seit Kutzens Tod (1877) hat sich, wie der Bearbeiter in der Vorrede hervorhebt, die Wissenschaft der Erdkunde besonders in Deutschland gewaltig entwickelt: von Richthofen und Penck haben für die Betrachtung der Erdoberfläche neue Gesichtspunkte gegeben, Ratzel hat die Wechselbeziehungen zwischen dem Menschen und seinem Wohnsitz tiefer zu erfassen gelehrt, und Kirchhoff hat einen ganzen Stab von Gelehrten zur Erforschung der deutschen Landes- und Volkskunde um sich geschart. Auch einzelne Teile Deutschlands fanden eine wissenschaftliche Bearbeitung in mustergiltiger Art, z. B. Schlesien durch Partsch und Thüringen durch Regel. Auf Grund dieser Werke ist Kutzens Buch umgestaltet worden; namentlich wurden die geologischen Abschnitte neu bearbeitet. Dazu hat die Verlagshandlung, die ja auch auf dem Gebiet des Anschauungsmaterials für den geographischen Unterricht Rühmliches bereits geleistet hat, die neue Bearbeitung mit einem reichen Schmuck an Bildern und Karten ausgestattet. Auch diese Bereicherung wird dem Lehrer der Geographie höchst willkommen sein. So wird die neue Auflage wiederum reichen Segen stiften und die Liebe zu unserem heimischen Boden erwärmen helfen. Mit Recht trägt das Werk das Motto König

Digitized by Google

Ludwig I. von Bayern: »Möchten alle Deutsche, welchen Stammes sie auch sein mögen, immer fühlen, dafs sie ein gemeinsames Vaterland haben, ein Vaterland auf das sie stolz sein können; jeder trage bei, soviel er vermag, zu dessen Verherrlichung! —

Jena W. Rein

Dr. Horst Keferstein in Jena, Die Bedeutung einer gesteigerten Volksbildung für die wirtschaftliche Entwicklung unseres Volkes. — Pädagogische Mittel gegen den Alkoholismus. Pädagogische Abhandlungen. Neue Folge. Herausgegeben von W. Bartholomäus, Rektor in Hamm i. W.

Die erste Abhandlung hat mich besonders sympathisch berührt, schon deswegen, weil in der gesteigerten Volksbildung auch eine gesteigerte religiös-sittliche Bildung inbegriffen ist, und weil der Verfasser darin nachzuweisen versucht, dafs die wirtschaftliche Weiterentwicklung unseres Volkes von echter religiöser und sittlicher Bildung mindestens ebenso günstig beeinflufst wird, als von Erhöhung der intellektuellen und manuellen Fertigkeiten. »Wir bekennen uns mit voller Überzeugung zu dem Urteil, dafs überhaupt das Gemeinwohl überwiegend von der Bereicherung sittlicher Tüchtigkeit abhängt«, heifst es S. 39. Das ist der Grundton der kleinen, 10 Seiten umfassenden Abhandlung. Inbezug auf die Erhöhung der intellektuellen Bildung wird sehr richtig bemerkt, dafs es sich dabei in der Volksschule weniger um Einführung neuer Unterrichtsgegenstände, als vielmehr um stärkere Betonung gewisser Seiten der vorhandenen Unterrichtsfächer handle. (Vergl. dazu meine Ausführungen im 4. Heft des Jahrgangs 1896 dieser Zeitschrift unter dem Titel: »Über die Bedeutung und weitere Ausbildung des Volksschulwesens« S. 270 u. ff.) Dafs der Verfasser die Fortbildungsschule, von der er nach der angedeuteten Seite hin die stärkste Förderung erwartet, nicht zu einer blofsen Abrichtungsanstalt erniedrigt, sondern zu einer Erziehungsanstalt umgewandelt wissen will, in der auch die allgemein menschlich bildenden Fächer Berücksichtigung finden sollen, verdient ebenfalls hervorgehoben zu werden. Die Hebung der Volksbildung in sittlich-religiöser und intellektueller Hinsicht soll nicht nur die Schule, sondern sollen auch das Haus und der Staat ins Auge fassen.

Pädagogische Mittel gegen den Alkoholismus.

»Pädagogische Mittel« hat der Verfasser seine Vorschläge zur Bekämpfung des Alkoholismus genannt. Wer dabei etwa denkt, dafs nur solche Mittel gemeint seien, die man beim Kinde, bei der Erziehung des Kindes anwenden soll oder darf, der wird enttäuscht sein. Es handelt sich hier vielmehr um Mafsnahmen aller Körperschaften (Reich, Staat, Kirche, Schule, Familie, Privatgesellschaften) gegen den Mifsbrauch, d. h. unmäfsigen Gebrauch geistiger Getränke. Was diese alles thun könnten, um den Alkoholismus einzudämmen, wird in den 10 Druckseiten angedeutet und am Schlufs in 15 Forderungen zusammengestellt. Es ist dies gewifs verdienstlich, wenn man bedenkt, in welcher Weise der Alkoholverbrauch im deutschen Volke zunimmt und wie viele Verbrechen, wie viel Volkselend auf diese Quelle zurückzuführen ist. Gerade die deutsche Lehrerschaft sollte sich in diesem Punkte an die Seite hervorragender Mediziner stellen, die sich die Bekämpfung des Alkoholismus zur Aufgabe gestellt haben, um unser Volk gesünder und leistungsfähiger zu machen.

Eisenach K. Bodenstein

A. Kölbsch, Das Volksschulrechnen nach seiner geschichtlichen Entwicklung von der frühesten Vorzeit bis zur Gegenwart in Einzel- und Gruppenbildern. Jubiläumsschrift zur Feier des 100jährigen Bestehens des kgl. Schullehrerseminars in Weifsenfels — am 5. Mai 1894. Mit

Digitized by Google

6 Fig. im Text. Leipzig, C. Merseburger. VIII u. 56 S. 0.75 M.

»Man erwarte ... hier nicht eine zusammenhängende Geschichte des Rechnens überhaupt; nur das deutsche Volksschulrechnen, und auch dieses nur in einer Reihe charakteristischer Bilder und Skizzen, welche den Volksschullehrer interessieren, soll hier behandelt werden.« »Für uns Lehrer ist die Beschäftigung mit der methodischen Entwicklung eines jeden Unterrichtszweiges, also auch (die) mit dem deutschen Volksschulrechnen, von der gröfsten Bedeutung.« Sie macht uns bescheiden, spornt uns zur Nacheiferung und erhöht unsere praktische Tüchtigkeit. (Vorrede.)

Gewifs, historische Betrachtungen können Gewinn bringen, aber nur unter gewissen Bedingungen. Hat Költzsch diese Bedingungen erfüllt? —

1. Die historische Treue scheint nicht durchweg gewahrt zu sein. § 4 (Das Zeitalter »Vater Peschecks«) bezieht sich auf die Zeit, welche zwischen Adam Ries (Ryse, Riese, Ris) und Pestalozzi liegt. »In dieser Zeit« — sagt Költzsch (S. 11) — wuchs die Zahl der Rechnungsarten gewaltig an. Aufser den Grundrechnungsarten und den noch jetzt gebräuchlichen ‚bürgerlichen Rechnungen' hatte man damals noch folgende: die Stich-Tausch-Change oder Baratt-Rechnung' ...[1]), die ‚Faktorey-R.' ..., die ‚Kassier-R.' ..., die ‚Cöci- oder Blind-R.' (Jungfern- oder Saufbrüder Regel) .... die ‚Falsi-R.' (regula falsi) ..., die Subhastions-R., Erbteilungs-R. etc.« Danach mufs der Leser glauben, dafs sich bei Adam Ries, dem der § 3 gewidmet ist, auch nicht eine einzige dieser Rechnungsarten fände; und doch liest man schon bei ihm (vergl. z. B.: Rechnung auff Linihen u. Federn etc. Ausgabe v. 1529 — gedruckt z. Erffurdt durch M. Sachssen — v. 1538 — gedr. zu Leiptzigk durch V. Schumann — u. a.; die erste Ausg. war mir leider nicht zugänglich) folgende Überschriften: »Vom Stich, regula cecis oder virginum (auch: reg. potatorum, am häufigsten: reg. coeci — vergl. M. Cantor, Vorlesungen über Gesch. d. Math. II, 1892. S. 393, ferner: Klügels u. Hoffmanns Math. Wörterbuch) u. regula falsi oder Position (auch: règles des fausses positions, vgl. Klügels u. Hoffmanns M. Wb.). Die Erbteilungsrechnung ist durch ein Beispiel vertreten. Költzsch hat sich bei seiner Mitteilung an Jänicke (Kehrs Geschichte d. Math. III, 1888², S. 35 f.) gehalten, hat aber dessen Ausführungen nicht genau genug beachtet. Ja nicht einmal Rieses Eigentum sind die genannten Rechnungsarten. Cantor sagt (a. a. O. S. 386) ausdrücklich: »Es würde sehr schwer fallen, eigene Gedanken, und beträfen sie auch nur geringe Rechenvorteile, bei Riese nachzuweisen; dagegen hat er« — dies hätte auch Költzsch hervorheben müssen — »zu vereinigen und zweckdienlich zu ordnen gewufst, was vorhanden war.« Die Schrift »Rechenung auff der Linihen« etc. ist nicht 1525, sondern 1522 erschienen. Petzensteiner (Költzsch schreibt: Petzenstein) hat zwar das im Jahre 1483 erschienene Rechenbuch gedruckt, ob er aber auch dessen Verfasser ist, das ist zweifelhaft. Auf S. 15 u. 16 schreibt Költzsch: »Die Einheitstabelle (Pestalozzis) sollte dann benutzt werden, wenn die Hand als Kunstmittel des Zählens und Rechnens nicht mehr ausreichte.« So scheint es allerdings nach der Vorrede im ersten Hefte der »Anschauungslehre der Zahlenverhältnisse« (1803, S. VI); aber im zweiten Hefte (S. III) wird ausdrücklich bemerkt: »Es ist in der Anleitung zum Gebrauch der Tabelle der Einheiten vergessen worden, zu sagen, dafs, ehe die Mutter die Übung des Rechnens mit dem Kinde auf der Tabelle selbst anfängt, sie ihm alles das, was in der 1. u. 2. Übung dieser Tabelle gelehrt wird, vorher mit beweglichen Gegenständen zeigen mufs..... Wenn die Mutter dem Kinde Erbsen, Blätter, Steinchen, Hölzchen, oder was es ist, zum

[1]) Verständlicher: Stich- oder Tausch- oder Change- oder Baratt-R. Change = Tausch. Baratt v. ital. barattare = tauschen; über Stich siehe Art. »stechen« im Wörterbuch von Sanders.

Digitized by Google

Zählen auf den Tisch legt, so .....« Auf Seite 16 schreibt Költzsch: »Die Rechenübungen — es ist vom Gebrauchen der »Tabelle der Einheiten« die Rede — »umfafsten aufser der Einführung in den Zahlenraum 1—100 alle 4 Spezies in demselben; doch kamen vorzugsweise die verschiedensten Übungen des Multiplicierens und Dividierens ..., sowie Aufstellen (!) des geometrischen Verhältnisses zur Anwendung.« Das ist abermals nicht genau. Das 1. Heft der »Anschauungslehre« enthält gar keine Subtraktionsübungen; und was die Addition betrifft, so treten nur folgende Formen auf: »5 mal 1 = 2 mal 2 und der halbe Teil von 2; 7 mal 1 = 2 mal 3 und der dritte Teil von 3 etc. (Übung 2, S. 2—19.) 3 mal 2 und der halbe Teil von 2 = 7 mal 1; 9 mal 5 und 4 mal der fünfte Teil von 5 = 49 mal 1 etc. Übung 3, S. 20—47.) (Aufschlufs über den fraglichen Punkt giebt auch Schmidts Encyklopädie d. ges. E.- u. Unterrichtswesens VI, S. 772.)

Die Darstellung über Pestalozzi (S. 14 bis 17) ist einseitig, insofern fast nur das Rechnen mit den »Rechentabellen« Berücksichtigung findet. Wie Pestalozzi in dieser Hinsicht später gedacht hat, das wissen wir: Es ist klar, »wie sehr die ersten Elementarbücher lückenvoll und unvollendet gewesen sein müssen. Dem Schüler eine Tabelle zu zeigen, die 10 mal 1, 10 mal 2 bis 10 mal 10 Linien oder Striche, Punkte etc. enthält ....., ist nicht geeignet, sein Anschauungsvermögen zu entwickeln.. Das, was wir in diesen T. vor uns sehen, wäre das letzte, was man diesfalls dem Schüler vorlegen dürfte... Einseitig und mangelhaft sind ferner die ausgedehnten Reihenfolgen von Zahlverhältnissen, die in diesen ... Elementarbüchern schon für die ersten Anfangsübungen aufgestellt wurden.... Am meisten aber spricht sich die Mangelhaftigkeit der ersten Elementarbücher dadurch aus, dafs aufser der geometrischen Vergleichung der Zahl gleichsam gar keine Übungen in denselben sich finden, die das Wesen der Zahlverhältnisse zu erschöpfen geeignet sind. Eine Totalabänderung hierin ist eine der ersten Forderungen etc.« (Cottasche Ausg. d. sämtl. Schriften. XIV. 1826, S. 134—136.) Költzsch hat also fast nur das berücksichtigt, was Pestalozzi selbst verwirft, aber nicht das, was Pestalozzi beachtet haben will. Vergl. bes. a. a. O. Bd. XIV (»Zahl- und Formenlehre«).

2. Manche der Darstellungen ist so unvollständig, dafs sie zu Schlüssen über das, was bei einem Pädagogen zu finden oder nicht zu finden sei, nicht im mindesten ausreicht.

3. Die Beurteilung der pädagogischen Erscheinungen läfst zu wünschen übrig. So heifst es z. B. (S. 16) von Pestalozzi: »Er machte die Anschauung zur sichern Grundlage« (der Rechenkunst). War das wirklich von Bedeutung? Dafs die Anschauung im Reiche der Sinnendinge eine grofse Rolle spielt, das ist unzweifelhaft. Gehört aber die Zahl zu den Sinnendingen? Oder ist sie nicht vielmehr eine Beziehung? Ist eine Beziehung wahrnehmbar oder nicht? Hat Pestalozzi das alles erkannt, d. i. hat er den rechten Begriff von der Zahl? etc. Man sieht, wie sehr die Költzschsche Behauptung der Erläuterung und Begründung bedurft hätte.

Weiter. »Die elementarste wie die höchste Mathematik ist geordnete, für den Gebrauch bereitliegende Zählerfahrung.« (Vergl.: E. Mach. Die ökonomische Natur der physikal. Forschung, 1882.) Der Rechenunterricht ist demnach um so zweckmäfsiger, je mehr es in ihm gelingt, »neuauszuführende Zähloperationen durch bereits ausgeführte zu ersetzen und zu ersparen.« Tillich hat das klar erkannt und demgemäfs gehandelt. Die Bedeutung Tillichs ist von Költzsch unterschätzt worden. Tillichs Allgemeines Lehrbuch der Arithmetik ist schon 1806 erschienen, trotzdem konnte Grube noch 50 Jahre später eine Anordnung des Stoffes empfehlen, die den wertvollen Gedanken Tillichs stracks zuwiderlief. Die Grubesche Methode verkennt die ökonomische Natur des Rechnens. Diesen Hauptmangel hat Költzsch nicht hervorgehoben.

Digitized by Google

4. Was philologische Genauigkeit betrifft (Citate, Litteraturnachweisungen etc.), so bleibt ebenfalls manches zu wünschen übrig.

Kurz: Das Buch von Költzsch bietet zwar mancherlei, was wissenswert ist; aber es scheint nicht durchweg geeignet zu sein, zu einem tieferen und geistvolleren Erfassen des Stoffes anzuregen.

Weimar M. Fack

Max C. P. Schmidt, Zur Reform der klassischen Studien auf Gymnasien. Leipzig, Dürr, 1899. 40 S. 0,75 M.

Die in frischem Tone geschriebene Broschüre giebt in ihren ersten Teilen eine meist gelungene Entkräftung der üblichen Einwände, mit denen man die sogenannten humanistischen Studien bekämpft. In ihrem weiteren Verlaufe gipfelt sie in der Forderung, »neben all die humanistischen Stoffe das Studium antiker Mathematik, Naturwissenschaft, Geographie etc. zu stellen; es würde mit seinem realistischen Inhalte seine anregende und erholende Wirkung nicht verfehlen. Eine willkommene Anregung und der Ausführung wert — wenn man die entsprechend interessierten klassischen Philologen gerade zur Verfügung hat, der Verfasser geht über diesen Punkt etwas leicht hinweg. Wenn er aber in dieser seiner Anregung das Allheilmittel sieht, das »alle mit dem klassischen Altertum aussöhnen und aus den Reihen der Feinde die besten Kräfte auf die Seite des Humanismus locken könnte«, so finden wir das eine arge Verstiegenheit. Sind wir wirklich schon dahin gekommen, dafs wir unser Ideal, die Jugend an die Quellen eines Homer oder Plato, Horaz oder Tacitus zu führen, mit solchen kleinen Mitteln retten zu müssen glauben? — Im einzelnen fällt übrigens manche Bemerkung ab, der man gern zustimmen wird, wie der (S. 34): »es mufs auf einzelnen Gebieten mehr angeregt, als eingelernt werden« u. a. Über die induktive Methode, ein Wort mit dem freilich in unserer Didaktik bisweilen Unfug getrieben wird, hätte der Verfasser nicht so schelten sollen. Mafsvoll angewendet lehrt dieses Prinzip die Schüler beobachten, urteilen, das Wesentliche selber finden; damit kommt man wohl modernen Forderungen mehr entgegen, als mit einer Chrestomathie aus Pythagoras, Ptolemäus oder Theophrast.

Frankfurt a/M. Merian-Genast

Harold Arjuna, »Der neue Kurs im Unterrichtswesen«. Leipzig, Fr. Fleischer, 1899.

»Das Gymnasium mufs germanisch werden oder untergehen.« Von diesem Standpunkt aus unternimmt der Verfasser seinen Kreuzzug gegen die bisherige Mifswirtschaft unserer Gymnasien, wobei denn noch über tausend andere Dinge der Stab gebrochen werden kann. Selbst die oft köstliche Schiefheit des historischen Urteils und die naive Unbekümmertheit um die thatsächlichen Verhältnisse entschädigen nicht für den Zeitverlust, sich durch diese 124 Seiten hindurchzulesen. Davon, dafs sich seit geraumer Zeit neue, gesunde didaktische und pädagogische Grundsätze in unserer Gymnasialpädagogik Bahn brechen, ahnt der Verfasser so gut wie nichts. Das Wenige, dem man beistimmen kann, versteht sich von selbst (wie das Ausgehen von der Heimatskunde im geographischen Unterrichte). Aus dem Sammelsurium des Lehrplans, der in genialen Zügen für das Zukunftsgymnasium entworfen wird, greife ich folgende Curiosa heraus: Plattdeutsch, mit Reuter und einer Homerübersetzung in Sexta, Vlamländisch-Holländisch in V, dann Englisch, später Griechisch, zuletzt Latein (auch mittelalterliches Latein) und Französisch, in IIIa (!) alte Kunstgeschichte, IIa Heraldik; und in Prima noch: Ethnologie, Anthropologie, Physiologie, Logik und Psychologie (Altfranzösisch und Altenglisch fakultativ). — Erstaunen mufs man nur darüber, dafs diese Broschüre eine zweite Auflage hat erleben können und dafs eine Verlagshandlung sich nicht scheut, einer ernsten

Digitized by Google

wissenschaftlichen Zeitschrift eine Besprechung zuzumuten.

Frankfurt a M. Merian-Genast

Karl Neumann-Strela, Deutschlands Helden in Krieg und Frieden. Deutsche Geschichte. 1.—3. Bd., 308, 352 u. 618 Seiten gr. 8°. Mit vielen Vollbildern und Textabbildungen. Hannover, Carl Meyer, 1892/93. 16 M.

Die vorliegende deutsche Geschichte eines bekannten vaterländischen Schriftstellers darf ihr Erscheinen neben den schon zahlreich vorhandenen Lehr- und Lesebüchern deutscher Geschichte auf folgende Momente gründen: Für die Fassungskraft der Jugend wohl berechnete lebendige, klare, anschauliche Darstellung angelehnt an die Vorführung einzelner deutscher Heldengestalten, Einflechtung der nationalgeschichtlichen Poesie, sowohl der volkstümlichen, als auch der Kunstdichtung, Wiedergabe von Quellenberichten und Schilderungen sittengeschichtlicher Zustände. Das umfangreiche Werk ist wahrhaft dazu angethan, die Bildung unseres Geschlechtes immer nationaler zu gestalten, in energisch nationalem Sinne ist es geschrieben. Der Stoff ist in drei zeitlich geordnete Abschnitte zerlegt: I. Bd. Von den alten Deutschen bis Maximilian I. II. Bd. Von Luther bis Friedrich Wilhelm I. III. Bd. Von Friedrich dem Grofsen bis zur Gegenwart. Die Illustrationen namentlich die Portraits befriedigen durchaus. Irrtümer sind uns nur wenige aufgefallen; z. B. ist zu bemerken, dafs nicht Karl V., sondern Karl IV. als der Entdecker der warmen Quelle zu Karlsbad gilt, befremdlich ist die Nichterwähnung der Verleihung der Kurwürde und des Herzogtums Sachsen-Wittenberg an Friedrich den Streitbaren, Markgrafen von Meifsen etc.

Auerbach i/V. E. R. Freytag

(Selbstanzeige)

In Verbindung mit Oberlehrer E. Heyn in Erfurt und unter Mitwirkung von Rektor G. Bauer in Erfurt, Seminarlehrer W. Bittorf in Hildburghausen, Rektor G. Döll in Camburg, Rektor G. Gille in Stafsfurt, Bürgerschullehrer J. Hofmann in Hildburghausen und Rektor H. Winzer in Neustadt a. O. gedenke ich ein neues Hilfsbuch für den Religionsunterricht unter dem Titel Evangelischer Religionsunterricht, Grundlegung und Präparationen herauszugeben. Das Werk erscheint im Verlag von Ernst Wunderlich in Leipzig, und zwar bieten die beiden ersten Bände eine Didaktik und Methodik, die folgenden acht Bände Präparationen für das gesamte Gebiet des evangelischen Religionsunterrichts an einfachen und gegliederten Volksschulen. Zugleich wollen sie auch dem Unterricht in den Unter- und Mittelklassen höherer Schulen, also der Gymnasien, Realschulen, Seminare und höheren Mädchenschulen dienen. Zu Anfang dieses Jahres sind aufser meiner Grundlegung für den Lehrplan des evangelischen Religionsunterrichts (Band I des Werks) 11 Bg. Preis 1.60 M, die Bände III und VIII erscheinen Präparationen von J. Hofmann und W. Bittorf für Jesusgeschichten im 1. und 2. Schuljahr und Erzvätergeschichten im 2. Schuljahr, 12 Bg. Preis 2 M, sowie eine Geschichte Jesu von E. Heyn fürs 7. bezw. 8. Schuljahr, 2 Bg. Preis 4 M. Im Laufe des Mai sind gefolgt die Bände IV und V: Präparationen von G. Bauer für Urgeschichten, Moses- und Josuageschichten, von G. Bauer und G. Gille für Richter- und Königsgeschichten, mit Anschlufs des 1. Hauptstückes und 1. Artikels. Der IV. Band ist fürs 4. Schuljahr, der V. fürs 4. Schuljahr berechnet.

In meiner Grundlegung habe ich zunächst festzustellen versucht, in welcher Art sich die Grundlagen evangelischen Christentums durch schulmäfsigen Religionsunterricht in der Kindesseele begründen lassen. Dabei ergab sich die Frage, bis zu welchem Alter ein solcher schulmäfsiger Unterricht im Dienste der Charakterbildung nötig sei. Ferner habe ich die herkömmlichen Unterrichtsstoffe des Religionsunterrichts unter Benutzung der neusten Fachlitteratur einer eingehenden Prüfung unterzogen. Insbeson-

Digitized by Google

dere handelte es sich um die Frage, ob und inwieweit die Ergebnisse der alttestamentlichen Forschung und der Lebenjesuforschung für die Zwecke des erziehenden Unterrichts sich dienstbar machen lassen. Die Reformvorschläge sind am Schlusse des Werks folgendermafsen zusammengefafst:

1. Der Religionsunterricht in den 8 Jahren der Volksschulzeit genügt nicht zur festen Begründung religiös-sittlicher Charaktere auf der Grundlage evangelischen Christentums. Es möge daher eine Erweiterung der religiösen Bildung ins Auge gefafst werden.

2. Die Lehrpläne der Praxis mögen auch bei einfachen Verhältnissen (Schulen mit 1—4 Klassen) durch die bisher ganz übersehenen oder doch nicht genügend berücksichtigten wertvollen Stoffe aus der Religionsgeschichte (Propheten. Geschichte Jesu, Apostel- und Kirchengeschichte), soweit möglich, ergänzt werden, hinsichtlich der bisher benutzten Stoffe aber einer genauen Prüfung betreffs des Werts der einzelnen Stoffe unterzogen werden.

Im zweiten Teile meiner Abhandlung habe ich die schlimmen Folgen des Lehrplanaufbaus nach konzentrischen Kreisen eingehend zu schildern versucht, sodann die Frage des Parallelismns zwischen der religiös-sittlichen Einzelentwicklung und Gesamtentwicklung, die Kulturstufentheorie, auf Grund der religionsgeschichtlichen Forschungen der theologischen Wissenschaft eingehend erörtert und die Möglichkeit eines Aufbaus der geschichtlichen Stoffe nach dem historisch-genetischen Gang für diejenigen Schulen untersucht, in denen alle Schüler sämtliche Klassenstufen durchlaufen, ebenso aber auch für die öffentlichen Volksschulen, wo dies nicht der Fall ist. Endlich handelte es sich um die Eingliederung und Angliederung des lehrhaften und erbaulichen Stoffs, dessen Wert im 1. Teil schon festgestellt war. Die Forderungen des zweiten Teils sind am Schlusse des Werks in folgenden Sätzen zusammengedrängt dargestellt:

1. Die »konzentrischen Kreise« mögen als Hauptprinzip für die Lehrplanordnung abgeschafft und ein zweimaliges Durchlaufen der Stoffe a) auf der kindlich-naiven Stufe, b) auf der historich-überlegenden Stufe als Hauptprinzip der Lehrplangestaltung zu Grunde gelegt werden. Dabei mögen insbesondere bei der zweiten Behandlung die Unterrichtsstoffe nach dem historisch-genetischen Gange geordnet werden.

2. Der Lehrplan möge durch Eingliederung und Angliederung des lehrhaften und erbaulichen Stoffes sich zu einem einheitlichen organischen ausgestalten.

Der zweite Band des Werks, die Methodik des Religionsunterrichts, wird unter Berücksichtigung der verschiedenen Stufen im Volksschulunterricht die psychologischen Grundlagen der Formalstufentheorie in ihrer Anwendung auf den Religionsunterricht aufweisen.

Die Präparationen sollen zeigen, in welcher Art die Theorie in der Praxis Leben und Gestalt gewinnen kann. Bei dem grofsen Umfang des Werkes war es selbstverständlich, dafs die einzelnen Gebiete einer Reihe von Mitarbeitern zugewiesen wurden, die speziell auf dem betreffenden Gebiete reiche Erfahrung gesammelt hatten. Die Einheitlichkeit des Werkes ist dadurch gewahrt, dafs der Plan in mehreren Besprechungen gründlich durchgearbeitet worden ist, dafs aufserdem die Herausgeber jeden Einzelteil einer besonderen Prüfung unterwerfen. Die Herausgabe von Band 3—6 besorge ich selbst, die von 7—10 in Gemeinschaft mit Herrn Heyn. Die Präparationen versuchen die Wege zu zeigen für eine richtige Gestaltung des Religionsunterrichts, in dem sich historische, didaktische und erbauliche Elemente zu einem geordneten organischen Ganzen zusammenschliefsen. Sie bieten im Anschlufs an den ersten Gang durch die alt- und neutestamentliche Heilsgeschichte, der das kindlich naive Verständnis voraussetzt, die 10 Gebote und in kindlicher Form den 1.

Digitized by Google

und 2. Glaubensartikel. Auf der historisch betrachtenden Stufe bieten sie ein durch die neueren religionsgeschichtlichen Forschungen geklärtes Bild des religiösen Entwicklungsgangs in Israel, eine Geschichte Jesu auf Grund der Ergebnisse der Lebenjesuforschung, sowie Apostel- und Kirchengeschichte. Manche bisher vernachlässigten wertvollen Stoffe, z. B. die Propheten des alten Bundes, ein geschichtliches Leben Jesu, die Apostel- und Kirchengeschichte, finden so ihre Berücksichtigung im grofsen Gesamtbild vom Werdegang der Geschichte. Im Anschlufs werden die 3 Artikel des christlichen Glaubens, das Vaterunser und die Sakramente behandelt, und zum Schlufs in einem abschliefsenden Teil die Verbindung der einzelnen Katechismusstücke zum Ganzen der christlichen Heilslehre dargestellt. Es sei noch darauf hingewiesen, dafs sämtliche Präparationen auf Grund langjähriger Erfahrung der Mitarbeiter erwachsen und auch in der vorliegenden Gestalt z. T. sogar mehrfach in der Praxis des Unterrichts erprobt worden sind. So dürfte die Hoffnung nicht unberechtigt sein, dafs sie sich auch bei den Lehrern der Praxis bewähren werden.[1])

Hildburghausen Dr. Reukauf

Preisaufgabe

Die Königliche Akademie gemeinnütziger Wissenschaften zu Erfurt hat beschlossen. für das Jahr 1900/1901 folgende Preisaufgabe zu stellen:

Wie ist unsere männliche Jugend von der Entlassung aus der Volksschule bis zum Eintritt in den Heeresdienst am zweckmäfsigsten für die bürgerliche Gesellschaft zu erziehen?«

Auf die beste der einlaufenden Abhandlungen ist ein Preis von 600 Mark als Honorar gesetzt. Der Verfasser tritt das Eigentumsrecht an die Königl. Akademie ab, welche ausschliefslich befugt ist, dieselbe durch den Druck zu veröffentlichen.

Es sollen die Ziele einer allgemein sittlich-intellektuellen Erziehung unserer männlichen Jugend, im Gegensatz zu einer bestimmten Berufserziehung, dargelegt werden, unter Angabe der Mittel, welche geeignet erscheinen, dieselbe zu schützen vor der Gefahr, entweder hilflos sich selber überlassen zu bleiben oder den Umsturzparteien zum Opfer zu fallen.

Die Abhandlung ist sauber und deutlich auf gebrochenen Foliobogen zu schreiben und in edler, allgemeinverständlicher deutscher Sprache abzufassen. Arbeiten unter 15 und über 40 Foliobogen, sowie solche, welche den obigen Anforderungen nicht entsprechen, bleiben unberücksichtigt.

Bewerber werden ersucht, ihr Manuskript in der Zeit vom 1. März bis zum 30. April des Jahres 1901 an den Königlichen Bibliothekar, Herrn Oberlehrer Dr. Emil Stange in Erfurt einzureichen. Dasselbe ist mit einem Motto zu versehen, darf aber den Namen des Verfassers nicht enthalten Ein versiegeltes Kouvert ist beizufügen, welches den Namen, den vollständigen Titel und den Wohnort des Verfassers, sowie das gleichlautende Motto enthält.

Die Bewerber werden im Laufe des Sommers 1901 von dem durch die Preiskommission gefällten Urteil in Kenntnis gesetzt. Die nicht prämiierten Arbeiten werden vernichtet, falls nicht die Verfasser unter Beifügung des Portobetrages den ausdrücklichen Wunsch erklären, ihre Abhandlungen zurückzuerhalten.

Erfurt, den 25. April 1900.

Die Preiskommission der Königl. Akademie.

Prof. Dr. Heinzelmann, Sekretär der Akademie

[1]) Die Schriftleitung wird auf das Werk, das zur Förderung des Religions-Unterrichts in unseren Schulen mit grofsem Eifer und Ernst unternommen worden ist, nach Herausgabe sämtlicher Teile zurückkommen!

Digitized by Google

FACHPRESSE

Aus der pädagogischen Fachpresse (1899)

Auf dem Gebiete der Methodik des Geschichtsunterrichts herrscht noch fortgesetzt eine rege Thätigkeit. Eine umfangreiche Abhandlung veröffentlicht Prof. Dr. Bernheim über »Geschichtsunterricht und Geschichtswissenschaft« (N. Bahn. 5. 6). Er begrüfst es mit lebhafter Genugthuung, dafs die echt wissenschaftliche genetische Auffassung der Geschichte und mit ihr das kulturgeschichtliche Element überall in den Unterricht Eingang gefunden hat und noch findet, die althergebrachte Einseitigkeit biographisch-politischer Schulung aufhebend. Aber man darf nun, fährt er fort, nicht in die entgegengesetzte Einseitigkeit verfallen! »Personen und Zustände, Individuen und Masse, schöpferische Anlage und Milieu, Staat und Gesellschaft, politische Geschichte und Kulturgeschichte sind je gleichwertige, nebengeordnete, beide relativ selbständig wirkende Faktoren der menschlichen Entwicklung und dürfen in der Wissenschaft wie im Unterricht einander nicht ausschliefsen oder majorisieren, sondern müssen sich harmonisch ergänzen ... Gerade die Schule, für welche die gewaltige erziehliche Bedeutung des individuellen nnd politischen Elementes am unentbehrlichsten und einleuchtendsten ist, mufs sich mit vollem Bewufstsein dafür einsetzen, dafs dieses Element nicht durch das kulturgeschichtliche und soziale Element verdrängt wird, sondern dafs beide im Unterrichte ihre berechtigte Stelle finden.« Grundprinzip des Unterrichts mufs das fortschreitend chronologische Verfahren sein, dabei läfst sich gerade das Beste jeder anderen Methode mit verwerten. »Das Problem der Vertiefung im Geschichtsunterrichte« beleuchtet eine Arbeit zur Preisbewerbung (D. Schulpraxis 1). Verfasser will bei Auswahl, Anordnung und Behandlung des Stoffes folgende Gesetze berücksichtigt wissen: 1. Die innere Kraft des historischen Geschehens ist die Idee (Gesetz der Idee). 2. Der Mensch wird zur historischen Persönlichkeit durch sein Verhältnis zur Idee (Gesetz der hist. Persönlichkeit). 3. Der Gang der Geschichte bildet Perioden, deren Höhepunkte die Epochen sind (Gesetz der Periode). 4. Die geschichtliche Bewegung vollzieht sich in Gegensätzen (Gesetz des Gegensatzes). 5. Die historischen Thatsachen stehen zu einander im Kausalverhältnis (Gesetz der Kausalität). Wenn wir an der Hand dieser Gesetze das weite Gebiet durchforschen, so werden diese uns zu Leuchten, mit denen wir den Geist der Geschichte enträtseln können. Die Thatsachen erhalten Leben und beginnen zu reden. Als zweites Mittel zur Vertiefung empfiehlt Verfasser die ausgiebigste Verwendung des Prinzips der Vergleichung; er unterscheidet die Vergleichung, welche eine Brücke zwischen Natur und Menschenleben schlägt, von derjenigen, welche innerhalb des geschichtlichen Lehrstoffes bleibt.

»Über den sittlichen Bildungsgehalt der Geschichte« verbreitet sich Th. Franke (D. Schulpraxis 36. 37). Er warnt vor dem Fehler, über der Berücksichtigung der Volks-, Kultur- Wirtschafts- und Zustandsgeschichte die wichtigere Aufgabe zu versäumen, »Hochachtung vor der sittlichen Gröfse der leitenden Männer in das Herz der Kinder zu pflanzen.« Denn sittlich bildend wirken doch vor allem nur die grofsen geschichtlichen Personen, die lebendigen Vorbilder der Tugend, welche eben deswegen die Hauptmittelpunkte des Geschichtsunterrichtes bilden müssen, ohne dafs jedoch die Geschichte in reine Fürsten- und Herrscher- und Feldherrngeschichte sich verengen darf. Unerläfslich ist aber, »sich nicht auf den Zufall zu verlassen, sondern durch planmäfsige Arbeit dem Schüler in der allmählichen Umgestaltung seines sittlichen Urteilens und Denkens behilflich zu sein, ihn zu einem sorgfältigen Durchdenken der in der Geschichte gebotenen Willensverhältnisse, zu einem Messen derselben an den idealen Mafsstäben, zu einem Vergleichen fremder hochherziger Denkweise mit dem eigenen Denken zu veranlassen.« Nach der Erfahrung des Verfassers ist es dem Kinde »ein wirkliches Bedürfnis, eine Entlastung seines Innern, wenn es sein sittliches Urteil fällen und einer Achtungsperson zur Beglaubigung und Bestätigung mitteilen kann.« Dieselbe Forderung vertritt J. Honke und giebt »Einige Stellen aus Klopstocks Messias zur Verwertung im Geschichtsunterricht« in Präparande und Seminar (Päd. Monatsbl. 10), welche den Zusammenhang zwischen Welt und Gott, Geschichte und Gericht näher veranschaulichen, denn der Geschichtsunterricht verliert sehr an Würde und Wirkung, »wenn er nicht mit dem Gedanken an ein göttliches Weltgericht verbunden ist.« Klopstock aber stellt gerade die geschichtlichen Persönlichkeiten in den Brennspiegel des göttlichen Weltgerichts, wie es der christlichen Auffassung entspricht. Derselbe Verfasser beleuchtet in einer ausführlichen Abhandlung »Geschichte und Ethik in ihrem Verhältnis zu einander« (D. Bl. 27—30). Er zeigt, wie grofs der Irrtum ist, die Grundsätze der Sittlichkeit aus der Geschichte ableiten zu wollen, und noch gröfser der Mifsgriff, sie aus der Geschichte zu verbannen, und schliefst mit den Worten: »Geschichte und Ethik in ihrer Verkettung unabänderlicher Thatsachen und ewiger Wahrheiten sind ein Studium für Männer, weil sie einen gleichgestimmten Gedankenkreis erzeugen, der zur Erziehung des Volkes und zur Erhaltung des Staates durchaus notwendig ist. Niemand leugnet ungestraft die Thatsachen der Geschichte oder die Gebote der Ethik. Wo sie jedoch den festen Kern des Gedankenkreises bilden, da erwächst aus ihnen ein sittliches, kräftiges und zweckmäfsiges Wollen und Handeln zur Beförderung unseres nationalen Wohlseins in der Gegenwart und zur Befestigung der weltgeschichtlichen Stellung unserer Nation für die Zukunft.« »Pflege der Wortkunde im Geschichtsunterrichte« verlangt Th. Franke (Päd. Monatsbl. 12). Die deutsche Sprache ist eben eine unerschöpfliche Quelle für die Kulturgeschichte, und die geschichtsunterrichtliche Verwendung dieser Sprachdenkmäler ist im besten Sinne ein quellenmäfsiger Geschichtsunterricht, dessen Möglichkeit und Erspriefslichkeit auch von den Gegnern des urkundlichen Quellenunterrichts nicht bestritten werden kann. Aber nur dann, wenn sich Anlässe zu solchen Belehrungen ungesucht darbieten und geschickt ausgebeutet werden, bleibt die Pflege der Wortkunde im Geschichtsunterrichte natürlich und ungezwungen und verbreitet reichen Gewinn an Bildung. »Über Aufgaben des Geschichtsunterrichts und ein entsprechendes Hilfsbuch« verbreitet sich ein ungenannter Schulmann (Schles. Schulztg. 35—37). »In Städten mit vielen Schulsystemen« sagt er, »wo ein fortwährendes Abfluten und Zuströmen der Schüler stattfindet, mufs für Auswahl und Umfang des Lehrstoffs ein einziges Buch bestimmend sein. In der Verwendung

Digitized by Google

seines Inhalts wird die Individualität des Lehrers noch genügenden Spielraum finden. Welchen Anforderungen ein Hilfsbuch für die Hand der Kinder zu entsprechen hat, ergiebt sich aus den früheren Ausführungen. Es sind in der Hauptsache folgende: 1. Es mufs frische und lebenswahre Gestalten zeichnen, 2. darum auch eine einfache, anschauliche Sprache reden, 3. einzelne Lebensbilder geben, Geschichten, nicht Geschichte, 4. die Lebensbilder der Neuzeit wohl in ununterbrochener Folge fortführen, doch nur diejenigen eingehender behandeln, die einen hohen erziehlichen Wert besitzen; 5. es mufs die Kulturgeschichte gebührend berücksichtigen, 6. vor allem der neuern und neusten Geschichte Raum geben und 7. möglichst objektiv sein.

Auf dem Gebiete der allgemeinen Pädagogik liegt noch eine Reihe von Abhandlungen und Vorträgen vor (Sächs. Schulztg. 13, 14; 39, 40; Deutsche Schulztg. 9—11; Hess. Schulztg. 48—50; 51, 52; Leipz. Lehrerztg. 20. 21; Päd. Ref. 25, 26; Neue Westd. Lehrerztg. 42—50; Allg. Schulbl. 18—22; 23—26) über das vom Deutschen Lehrerverein zur Besprechung gestellte Thema des Handfertigkeits- und Haushaltungsunterrichts, ohne dafs jedoch dadurch neue Gesichtspunkte eröffnet werden. Ebenso eifrige Bearbeitung findet das zweite Thema des Vereins: »Die Bedeutung einer gesteigerten Volksbildung für die wirtschaftliche Entwicklung unseres Volkes« (Päd. Ztg. 10. 11; Deutsche Schulztg. 11. 12; Frankf. Schulztg. 4. 5; Neue Westd. Lehrerztg. 2—6; Lehrerztg. f. Ost- u. Westpr. 23. 24; Päd. Ref. 38. 39; Deutsche Schule 11. 12). Eine etwas andere Fassung giebt Prof. Dr. Böhmert dem Thema, indem er die »Aufgaben der Lehrer zur Förderung der Volkswohlfahrt und zur Veredelung der Volkssitte« bespricht (Sächs. Schulztg. 45). »Über den Zweck der Erziehung in der neueren Pädagogik« veröffentlicht Prof. Dr. Unold eine Abhandlung (N. Bahn. 9. 10). Danach hat eine umfassende geistig-sittliche Erziehung, welche die Einseitigkeiten der bisherigen Theorien vermeiden und doch an idealer Gesinnung hinter keiner derselben zurückbleiben will, den Zögling in 4 Beziehungen zu betrachten und für 4 Aufgabenkomplexe auszubilden und zwar 1. in Beziehung zu sich selbst; daraus ergeben sich die individuellen Pflichten und Tugenden, deren Ziel die gesunde und tüchtige und die vernünftige und edle Persönlichkeit ist; 2. in Beziehung zu seiner Umgebung, daraus ergeben sich die sozialen Tugenden und Pflichten; 3. in Beziehung auf die Gemeinschaft, der er später angehören wird, daraus ergeben sich die nationalen Pflichten und Tugenden, deren Ziel a) die Volksgesundheit Volkstüchtigkeit und b) die Ausgestaltung eines Rechts- und Kulturstaates ist; 4. in Beziehung auf die Menschheit und zwar a) als Gattung, als umfassendes Ganze und betrachtet, dessen Erhaltung, b) als Idee oder Ideal betrachtet, dessen Vervollkommnung angestrebt werden soll, daraus ergeben sich die allgemein-humanen Pflichten. Dr. Wegener sieht das Wesen der »Bildungsbewegungen der Gegenwart« (D. Schule 3) in der Verengung des allgemein-menschlichen Bildungsideals zu dem »Ideal einer auf historischer Anschauung begründeten deutsch-nationalen Bilduug, in dem auch die Seite der physischen Ausbildung stärker betont ist, als je vorher, und ein gesundes Gegengewicht gegen die einseitige Ausbildung der seelischen Kräfte bildet, in dem die Bildungselemente des Mittelalters wie der Antike vertreten sind, nicht mehr allerdings als normative Idealwelten, sondern als Bausteine der Entwickelung der Menschheit und des eigenen Volkes — ein Ideal, in dem die gesteigerten politischen Interessen zu ihrem Rechte kommen und den Willen und das Pflichtgefühl der Jugend richten auf die nationalen Aufgaben unseres Volkes.« »Sozialpädagogische Reformen« fordert J. Tews (D. Blätter 40. 41), Reformen, die die gegenwärtige Familie — im Gegen-

Digitized by Google

satze zu der sozialistischen Forderung — nicht nur in ihrem Bestande und in ihre Wirksamkeit erhalten, sondern sie weiter ausbauen und ihre pädagogischen Leistungen vervollkommnen. Er empfiehlt eine Regelung der Entlöhnung, die Rücksicht nimmt auf den Familienstand, die Zahlung eines Erziehungsgeldes an jedem Arbeiter, der unter einer gewissen Jahreseinnahme bleibt. Für die Erhaltung der Familie und Steigerung ihrer Leistungsfähigkeit in erziehlicher Hinsicht tritt auch H. Wigge auf den Plan in seiner Arbeit über »Die soziale Bedeutung der Familie« (Päd. Monatsbl. 1). »Erziehung, Aufklärung und sozialen Fortschritt verlangt auch Prof. Fleischer in seiner Abhandlung »Der moderne Sozialismus und die Erziehung« (N. Bahn. 6. 7). Die Frage: »Wie könnte den Übelständen der häuslichen Erziehung, die sich in der Schule geltend machen, mit Erfolg entgegengearbeitet werden?« beantwortet H. Schreiber (Päd. Monatsblatt 6). Gegen eine nationalbeschränkte Erziehung wendet sich Dr. Keferstein in einem Artikel »Internationale Pädagogik und Friedensbestrebungen« (Deutsche Schule 5). »Der im Moralunterricht der Schule vorliegende Pflichtenkodex«, schreibt er, »mufs die sittlichen Anschauungen und Vorurteile aus ihrer Beschränkung auf nur private und engere soziale Verhältnisse befreien und das Bewufstsein internationaler sittlicher Aufgaben lebendig machen.« Die Sittengebote sind nicht nur auf das gesamte eigene Volk und Vaterland, sondern auch auf fremde Völker und Reiche auszudehnen. Die Tugenden der Gerechtigkeit und Billigkeit, Freisein von Herrsch- und Eroberungssucht müssen zur Geltung gebracht werden. Damit mufs sich die Einsicht in die wahre Gröfse eines Volkes verbinden. Der bei Beurteilung eines Volkes anzulegende Mafsstab mufs darum von seiner Mitarbeit an der allgemeinen menschlichen Kulturentwicklung hergeleitet werden. Dazu mufs die wahrheitsgemäfse objektive Belehrung über die fremden Völker kommen. Auf demselben Standpunkte steht eine Arbeit von L. Gallmeyer: »Völkerfrieden und Volksschule« (Allg. Schulbl. 28—32). Z.

Druck von Hermann Beyer & Söhne in Langensalza.

Digitized by Google

AUFSÄTZE

Die Bedeutung der Metaphysik Herbarts für die Gegenwart

Von

O. Flügel

(Fortsetzung)

Erkenntnistheorie

Erkenntnistheorie ist das Ende der alten und der Anfang der neuen Philosophie. Der Erkenntnistheoretiker ist ein Skeptiker, er traut weder der Erfahrung noch dem eigenen Denken; da es keine anderen Erkenntnisquellen giebt, als Erfahrung und Denken, fragt er: wie weit kann man sich darauf verlassen. Jeder Anfänger, sagt daher Herbart, ist Skeptiker, aber auch umgekehrt: jeder Skeptiker ist Anfänger und, solange er im Skeptizismus beharrt, bleibt er Anfänger, denn wer darinnen beharrt, dessen Gedanken sind noch nicht zur Reife gekommen. Herbart beschreibt den Kantianismus seiner Zeit als einen nicht zur Reife gekommenen Skeptizismus, der überall tief eingedrungen aber nirgends durchgedrungen sei. Kant meint eben, man könne nicht zu einer Erkenntnis der Welt durchdringen, weil wir die Welt nicht, wie sie ist, sondern immer nur, wie sie uns erscheint, denken können. Und sie erscheint uns so oder so, je nach den Formen und Kategorieen, durch welche wir sie auffassen müssen.

Das führt zur Betrachtung der eigenen Auffassung, der Formen, durch welche und nach welchen wir denken, also zur Erkenntnistheorie als Anfang, aber zugleich als Ende aller Erkenntnis, denn niemals werden wir ohne Denkformen denken können, es hiefse ja ohne Denken denken.

Und so sind in der That, als die alte Philosophie mit Erkenntnistheorie schlofs und die neuere damit begann und in Kant den Höhepunkt erreichte, diese Erörterungen in der Absicht angestellt, um auf diesem Wege die allgemeinen Probleme der Metaphysik zu lösen oder

Digitized by Google

zu umgehen, indem deren Lösung teils für unmöglich, teils für überflüssig nachgewiesen wurde.

Nun scheinen ja, wie gesagt, die erkenntnistheoretischen Fragen unserem Nachdenken am nächsten zu liegen, denn erst mufs ich wissen, wie weit meine Erkenntnis reicht, ehe ich davon Gebrauch mache. Allein so scheint es sich nur zu verhalten, so lange man noch vor der eigentlichen Untersuchung steht. Sobald man näher darauf eingeht, stellt es sich bald heraus, dafs die erkenntnistheoretischen Untersuchungen nicht allein nicht leichter sind als die der allgemeinen Metaphysik, sondern dafs in beiden Fällen ganz genau die nämlichen Probleme nach ganz derselben Methode untersucht werden müssen. Denn einmal mufs doch der menschliche Geist auch dann nach Kategorieen denken, wenn er über die Kategorieen denkt. Das betrifft die Methode. Und sodann müssen dieselben Begriffe wie des Seins, des Werdens, der Ursache, der Substanz, der Kraft bearbeitet werden. Das ist der Inhalt der Metaphysik wie der Erkenntnistheorie. Es ist ganz dasselbe, ob der Realist auf die Frage nach der Substanz antworten soll, nämlich, was ist das reale Band, welches die mehreren Merkmale in der uns gegebenen Weise etwa beim Eisen zusammenhält; oder ob der Idealist fragt: was ist das ideelle Band, welches in uns die verschiedenen Empfindungen, deren Verbindung wir Eisen nennen, als zusammengehörige Bestandteile Eines Vorstellungsganzen erscheinen läfst. Desgleichen ob der Realist fragt: wie ist es möglich, dafs aus ABC, einem äufseren Dinge, etwa Most nun ABD etwa Wein entsteht, oder ob der Idealist fragt: wie kann an die Stelle der Empfindungen ABC nun ABD treten?

Sobald man diesen Fragen näher tritt, machen sich sofort für den Realisten wie für den Idealisten die Probleme der Inhärenz und Veränderung geltend, mag der erstere dabei an Dinge, der andere an Vorstellungen von Dingen denken. Es ist eine, wenn auch naheliegende Täuschung, als ob das Erkenntnisvermögen leichter zu erkennen sei als das, was es erkennt; man vergifst, dafs alle Begriffe, durch welche wir das Erkenntnisvermögen denken, selbst metaphysische Begriffe sind und als solche bearbeitet werden müssen.

Aber, wie gesagt, wo man der Sache nicht näher tritt, scheint die erkenntnistheoretische Betrachtung allen anderen vorangehen zu müssen, und mit ihnen anhebend, meint man viel gründlicher zu verfahren, als andere. Dies giebt dann ein gewisses Gefühl der Überlegenheit über andere. Dazu ist es auch sehr bequem, alle die Fragen, auf welche die Metaphysik ihre Jahrtausende alte Arbeit verwendet hat, beiseite liegen zu lassen und doch noch gründlicher zu erscheinen.

Digitized by Google

Genau so war es zur Zeit Herbarts. Es gehörte zum guten Ton, sagt er, nicht mehr von den eigentlichen metaphysischen Problemen zu reden. Man hat es endlich dahin gebracht, dafs man sich alle möglichen Ungereimtheiten gefallen läfst, sobald man das Gesetz einzusehen glaubt, wonach der ungereimte Gedanke sich in unserem Kopfe befindet, und meint man gar zu erkennen, dafs die Entstehung der Widersprüche unseres Denkens notwendige und unvermeidliche seien, so glaubt man der Mühe enthoben zu sein, sie zu lösen, denn wenn Zeit, Raum, Kausalität etc. notwendige Formen unseres Denkens sind, dann müfsten sie auch a priori gegeben sein.

Herbart beklagt es, dafs sein Zeitalter so die eigene Unfruchtbarkeit bemäntele, und so nicht allein Mut und Kraft lähmt, immer von neuem die Lösung der alten Probleme anzustreben, sondern diese selbst und was zu deren Lösung versucht sei, in den Hintergrund dränge.

Es ist heute bei den Erkenntnistheoretikern nicht anders. Auch Lotze beklagte es: Erkenntnistheorie und kein Ende! Kantphilologie! Es ist langweilig, wenn die Messer immer gewetzt werden, und es nicht zum Schneiden kommt. Und während immer noch der Ruf erschallt: zurück zu Kant! »Eine Berufung auf Kant ist eine Berufung auf die Wahrheit« (Krause), heifst es von der anderen Seite: los von Kant, wir müssen und sollen Kant vergessen! (Bolliger.)

Jedenfalls ist eingetreten, was schon Herbart bedauerte, dafs man Kant, den Kritiker, zum Dogmatiker gemacht habe und ihm gerade das raube, was ohne Zweifel seinen gröfsten Ruhm ausmacht, dafs nämlich seine denkenden Nachfolger bei dem Ziele, wohin er sie führte, unmöglich still stehen konnten. Wir werden sehen, dafs unsere Erkenntnistheoretiker nicht über Kant hinausgehen noch hinausgehen können noch wollen, vielmehr stillstehen. Alle Erkenntnistheorie dreht sich natürlich um die Frage: was erkennen wir von der Aufsen- und von der Innenwelt? Giebt es eine Aufsenwelt, so kann sie sich uns nur dadurch zu erkennen geben, dafs sie auf uns einwirkt, also eine Innenwelt wird. Dadurch tritt die Frage nach der Kausalität auf, ob und wie Wirkung und Ursache zusammenhängen, insbesondere wie weit man von der Wirkung auf eine Ursache schliefsen dürfe.

Es wird also nötig sein zu zeigen, wie Herbart über die Kausalität denkt. Dabei wird sich zeigen, wie diese seine Gedanken noch immer genaue Beziehung haben zu den heute darüber geäufserten Meinungen.

---

[1]) Vergl. Zeitschr. f. ex. Phil. XII, 175 u. 52.

Digitized by Google

Alsdann mufs erörtert werden, ob und wieweit die Kausalität zur Erkenntnis einer äufseren Welt führt, namentlich ob und wieweit Kant zur Erkenntnis der Dinge-an-sich getrieben wird.

So wird der Boden gewonnen sein, um die heutige Erkenntnistheorie zu verstehen und zu beurteilen, die in einer Reihe ihrer Vertreter vorgeführt werden soll.

Zuvörderst sei noch eine Bemerkung eines Gegners Herbarts erwähnt: Grünbaum kritisiert in Natorps Archiv V, 332 die modernen Kausalanschauungen, er kommt dabei auch auf Herbart zu sprechen und ist erstaunt, bei einem Philosophen, dessen Schriften, wie er meint, nicht mehr gelesen werden, »einen ganz modernen Kritizisten« zu hören und dafs er einen grofsen Teil der kausalen Ansichten Späterer antizipiert und die einschlägigen Begriffe mit grofser Klarheit zu erfassen gewufst hat.«

Wir wenden uns also zuerst dem Begriff der Kausalität zu.

Kausalität

Solange die Menschen denken, haben sie auch den Begriff der Kausalität gehabt, ihn anwendend oder verwerfend meistens beides je nach Bedürfnis. Gegenwärtig ist er in jeder Wissenschaft unentbehrlich, er gilt als selbstverständlich, und darum erscheint es vielen, als müfste es immer so gewesen sein und als müfsten die Menschen diesen Begriff immer in gleicher Vollkommenheit gehegt haben, als sei er ein Stammbegriff unseres Geistes.

Wenn wir heutzutage an ein so verwickeltes Problem, wie der Kausalbegriff ist, herantreten, so ist es natürlich, dafs man sich auch hier des Schlüssels bedient, der schon so manche verschlossene Thür geöffnet hat, nämlich der genetischen Methode. Man sagt: lassen wir es einmal beiseite, welche Giltigkeit die Kausalität hat, ob wir richtig schliefsen, wenn wir von der Wirkung auf die Ursache schliefsen, fragen wir zuerst: hat man denn immer so gedacht? Wie ist der Kausalbegriff entstanden? Diese Frage liegt dem modernen Forscher, der mit dem Gedanken der Entwicklung auf allen Gebieten so vertraut ist, überaus nahe.

Entstehung des Kausalbegriffs

Auch Herbart verfährt so. Zuerst fragt er nach der psychologischen Entstehung und dann nach der spekulativen Bedeutung des Kausalbegriffs.

Der Kausalbegriff, sagt er (Einl. § 130) ist nicht gleich bei seiner ersten Erzeugung schon vollendet, sondern er wird als ein roher Gedanke, welchem eine weitere Ausbildung bevorsteht, von den Philo-

Digitized by Google

sophen vorgefunden, die sich auf allerlei Weise an ihm versuchen.« Öfters bermerkt er: bei den falschen psychologischen Hypothesen des Kantianismus[1]) sind Kinder und Tiere vergessen worden, Kant hatte immer nur den gebildeten, in der Gesellschaft sich bewegenden, über sich selbst nachdenkenden Menschen im Auge. Von einem so ausgebildeten Geiste abstrahierte er seine Kategorieen. Herbart aber setzt auseinander, so wie Kant den menschlichen Geist beschreibt, so ist er doch erst geworden, man mufs zurückgehen und sehen, wie er geworden ist, mufs nach der Genesis, der Entwicklung womöglich jeder dieser ausgebildeten Kategorieen fragen. Und da zeigt es sich: Tiere, Kinder, ungebildete Leute haben dergleichen Kategorieen teils gar nicht, teils nur sehr unvollkommen, und wir können in vielen Fällen beobachten, wie diese Begriffe schrittweise durch Erfahrung, Nachdenken und Belehrung erworben und vervollkommnet werden.

»Die Kategorieen sollen nach Kant das unentbehrliche Mittel sein, um Erfahrung aus den Empfindungen zu bereiten, welche (so meint man) dergleichen Begriffe dem Verstande auf keine Weise zuführen konnten. Verhielte es sich wirklich so, dann würden die Kategorieen nicht dem geistigen Leben überhaupt, sondern nur den Vernunftwesen angehören. Die Erfahrung der Tiere wäre nicht nach Qualität und Quantität bestimmt; denn sie hätten nicht die Begriffe von Einheit und Vielheit, nicht die des Wirklichen und Fehlenden (Realität und Negation); auch nicht des Handelnden und Leidenden (Kausalität), nicht des Möglichen und Unmöglichen in ihre Empfindungen hineintragen können; da sie von dem Besitze des Verstandes und seiner ursprünglichen Ausstattung ausgeschlossen sind. Das einzige, was die empirische Psychologie darüber zu sagen nötig hat, ist! beobachtet die Hunde! (Herbart Psych. a. Wiss. § 124.) Herbart meint: thatsächlich springt ein Hund ohne Bedenken über einen fufsbreiten Graben, ist der Graben aber 5 m breit, so versucht der Hund gar nicht darüber zu springen. Er unterscheidet also thatsächlich zwischen dem Möglichen und ihm Unmöglichen, trotzdem die Kategorieen des Möglichen und Unmöglichen nur dem Menschen eigen sein sollen. Ebenso wartet der Hund an der Thür auf seinen Herrn. Hat er darum den allgemeinen Begriff der Zeit, der Zukunft? Er vermifst und sucht das Fehlende, will man ihm die Kategorie der Realität und Negation zuschreiben?

Herbart will hier, wie so oft, darthun, dafs die allgemeinen Be-

[1]) Z. B. XII, 374 in der die Schopenhauerschen Werke so eingehend beurteilenden Rezension. Vergl. ferner Psych. a. W. § 35. V, 308, Encycl. N. 244; 205.

griffe, wie Raum und Zeit, wie die Kategorieen nicht ein ursprüngliches Besitztum, nicht etwas Apriorisches sind, sondern dafs sich aus den Sinnesempfindungen, aus Vorstellungen, aus der Erfahrung nur sehr allmählich Abstraktionen gebildet haben, dafs Anfänge dazu schon bei den Tieren vorhanden sind. Dies gilt auch von der Kausalität, die mit blofser Erwartung oder Assoziation des öfter Erfahrenen anhebt. Von Erwartungsurteil zu sprechen ist schon zuviel.

Wäre die Kausalität das, als was die Kantianer sie ausgeben, eine nicht erworbene, dem neugeborenen Kinde, wie Liebmann meint, ja nach Fick dem noch ungeborenen Kinde anhaftende[1]), allen Menschen innewohnende Kategorie, so wäre der Gedanke eines ursachlosen Geschehens, also einer Leugnung oder doch eines Nichtbeachtens der Kausalität völlig unmöglich. Nun aber ist bekannt, dafs mindestens ebenso alt als das Denken nach der Kausalität, der Gedanke des absoluten Werdens ist, und dafs noch immer nicht nur Naturvölker oder Ungebildete, sondern Philosophen vom höchsten Rang das absolute, also kausallose Werden nicht aus ihrem Denken verbannt haben.[2]) Der bekannte Mitbegründer der mechanischen Wärmetheorie Krönig sagt: Wäre das Kausalitätsgesetz uns angeboren, so müfste jeder Mensch dasselbe für giltig halten. Dies ist nicht im entferntesten der Fall. Angeboren ist dem Menschen nur die Fähigkeit, das Kausalgesetz zu begreifen, die Möglichkeit es hin und wieder zu erkennen. Ich denke dies beweisen zu können.

Nur einige wenige Philosophen sind soweit gegangen, dem Menschen jede Spur eines freien Willens abzusprechen. Die ungeheuere Majorität der Menschen glaubt an einen mehr oder weniger freien d. h. dem Kausalitätsgesetz nicht unterworfenen Willen. Diesen allen ist folglich das Kausalgesetz nicht angeboren.

Jeden einzelnen Fall, den der Mensch als dem Kausalgesetz unterworfen kennen lernt, begrüfst er mit Erstaunen. Das Kausalgesetz oder den Satz vom zureichenden Grunde behandeln die Menschen ganz ebenso wie viele Sprichwörter, die nur da citiert werden, wo sie gerade passen, und bei denen aus diesem Grunde den meisten Menschen ganz verborgen bleibt, dafs sie oft nur eine sehr beschränkte Giltigkeit haben.

[1]) Flügel, Probleme der Philos. S. 116.

[2]) Flügel: Idealismus u. Materialismus der Geschichte. S. 12 ff. So bemerkt auch Lichtenberg: »Wir wissen mit weit mehr Deutlichkeit, dafs unser Wille frei ist, als dafs alles, was geschieht, eine Ursache haben müsse. Könnte man also nicht einmal das Argument umkehren und sagen: Unsere Begriffe von Ursache und Wirkung müssen unrichtig sein, weil unser Wille nicht frei sein könnte, wenn sie richtig wären!«

Digitized by Google

Wird ein schlau angelegtes Verbrechen entdeckt, so sagt man: nichts ist so fein gesponnen, es kommt ans Licht der Sonnen. Der sehr zahlreichen Fälle, wo Verbrechen unentdeckt bleiben, erinnert man sich dabei nicht. Wenn einem Menschen einfällt, dafs irgend eine auffallende Begebenheit mit einer früher geschehenen Ähnlichkeit hat, so sagt er: »es ist alles schon dagewesen«, während es ihm doch sehr schwer fallen oder unmöglich sein würde, die Richtigkeit des in seinem Satze vorkommenden Wortes »alles« aufser Zweifel zu setzen.

Für meine Ansicht, nach welcher der Satz vom zureichenden Grunde empirischer Natur ist, spricht ganz besonders die nähere Beschaffenheit dessen, was man in jedem Falle Grund oder Ursache nennt. Man denke sich etwa eine verständige Hausfrau. Man sagt ihr: Dieser Pudding mufs notwendigerweise zwei Pfund wiegen, weil die dazu verwendeten Zuthaten ebenfalls zusammen zwei Pfund gewogen haben.« Die Hausfrau erwidert: »Diese Schlufsfolgerung ist ganz unrichtig, da das Gewicht der Körper ganz veränderlich ist. Denn bekanntlich vermag sich der Mensch nach Belieben leichter oder schwerer zu machen. Auch giebt durchaus nicht ein Pfund rohes Fleisch ein Pfund gekochtes. Wenn man behaupten wollte, das Gewicht der Körper sei unveränderlich, so könnte man mit demselben Rechte auch ihr Volumen für unveränderlich erklären, während doch der Pudding im ungekochten und im gekochten Zustande das Gegenteil beweist. Wenn man behauptet, ein Pfund müsse immer ein Pfund bleiben, so kann man ebenso gut sagen, ein Liter müsse immer ein Liter bleiben.« In der That, über die beiden letzteren Behauptungen läfst sich nichts anderes sagen, als dafs die erste erfahrungsmäfsig (für unsere Erde) richtig, die letztere erfahrungsmäfsig falsch ist. A priori erscheint die eine ganz ebenso berechtigt, wie die andere. Von keinem unserer mechanischen, optischen, elektrischen, magnetischen, chemischen Grundsätze kann man sagen, dafs er sich von selber verstände. Alle diese Gesetze behaupten eine gewisse Aufeinanderfolge von Erscheinungen, die nur willkürlich genannt werden kann.

Allerdings ist das Kausalgesetz eine notwendige Vorbedingung der Naturforschung. Allein hieraus folgt nicht seine Allgemeingiltigkeit. Es folgt nur, dafs wir mit unserer Forschung auf irgend einem Gebiete erst dann Resultate erreichen können, wenn die Giltigkeit irgend eines Gesetzes nachgewiesen ist. Das Eintreten einer Sonnenfinsternis können wir berechnen, das Eintreten einer Nebensonne nicht. Den Flug einer Kanonenkugel können wir vorher bestimmen,

Digitized by Google

den Flug einer Stubenfliege nicht. Die Bewegung eines kartesianischen Tauchers können wir vielleicht vorher bestimmen, diejenige eines Goldfisches nicht.[1])

Was hier Krönig ausführt, läfst sich leicht fortsetzen, einmal dafs nur die allerwenigsten Menschen eine durchgängige Kausalität in Natur und Geist annehmen, zu denen z. B. Kant nicht gehörte, der die transzendentale Welt als nicht kausal geordnet ansah, zum andern, dafs wo man eine Art kausales Bedürfnis gefühlt hat, man dieses Bedürfnis in der wunderlichsten Weise befriedigt hat.

Man denke an den Aberglauben oder die Leichtgläubigkeit: warum habe ich heute Verdrufs? Weil ich von Eiern geträumt habe. Warum ist der Nachbar gestorben? Weil das Käutzchen geschrieen hat. Man denke an die Personifikationen. Warum verbinden sich diese beiden Stoffe, jene aber nicht? Die ersteren lieben sich, die anderen hassen sich. Warum schwimmt die Sahne auf der Milch, die Hefe aber sinkt im Wein unter? jedes will mit seinesgleichen zusammen sein. (Baco.) Selbst heutzutage giebt es Gelehrte, die immer noch nach dem falschen Kausalgesetz qualis causa talis effectus, Gleiches kommt vom Gleichen, schliefsen und behaupten: Geist kann nur von etwas Geistartigem, Gefühl nur vom Gefühl u. s. w. kommen (Flügels Logik S. 94) die zufälligsten Associationen genügten der alten Heilkunst: Wassersucht wird durch das Blut eines Wasserfrosches, Gelbsucht durch gelbe Wurzeln, Kopfschmerz durch Mohnköpfe geheilt.

Helmholtz klagt darüber, dafs die angehenden Studenten bei Naturgesetzen gar oft an grammatische Regeln dächten, also gerade die Ausnahmslosigkeit und die Folgerungen daraus für die konkreten Probleme verfehlten. Denn für die grammatischen Regeln kann man zumeist auch keinen anderen Grund anführen, als eben den Gebrauch, die Erfahrung; und darum ist es auch nicht zu verwundern, wenn es Ausnahmen davon giebt.

Ist die Kausalität nichts als eine erfahrungsmäfsig sich wiederholende Verknüpfung zweier Thatsachen, dann müssen beide Thatsachen auch gegeben sein und man kann nicht auf etwas schliefsen, was nicht gegeben ist. So wandte Riccioli, einer der letzten Gegner des Kopernikus, ein: nur diejenige Bewegung ist glaubwürdig, die der Evidenz unserer Sinne gerecht wird. Und A. Comte verwarf die Undulationstheorie des Lichtes, weil der Äther und Schwingungen desselben nicht gegeben sind.

[1]) Krönig: Das Dasein Gottes und das Glück der Menschen. S. 155.

Digitized by Google

Es mögen noch einige Versuche mitgeteilt werden, durch welche man die Entstehung des Kausalbegriffes hat verständlich machen wollen. Manche sprechen sogar von einer Züchtung der Denkformen. Man glaubt, wenn nachgewiesen werden könnte, dafs unsere Denkformen erst entstanden sind unter der fortwährenden Einwirkung der Natur auf uns, und unseres Handelns auf die Natur, dann sei die Übereinstimmung des Denkens mit der Natur nicht mehr wunderbar.

So hat H. Potonié in der naturwissenschaftlichen Wochenschrift 1891 Nr. 15 die Entstehung der Denkformen im Sinne des Darwinismus zu erklären versucht. »Die sämtlichen Denkformen sind ebenso entstanden im Kampfe ums Dasein, wie die Formen der organischen Wesen. Was man apriorische Anschauungen nennt, sind ererbte, schon von den denkenden Urorganismen notwendig gebrauchte und daher zwar ohne weiteres in der Anlage gegebene, aber dennoch ursprünglich aus der Erfahrung gewonnene Denkformen. Ohne Erkenntnis von Raum und Zeit z. B. ist eben keine Handlung möglich, daher die Vorstellung von ihnen wohl die älteste, also besonders aprioristisch erscheinende ist, ebenso ist kein Handeln denkbar ohne eine Art von Kausalität und bestände diese nur in der gewohnten Erwartung gewisser Folgen auf gewisse Vorzeichen. Der gesamte Apparat des Apriori ist aus einer allmählichen, unwillkürlichen und vielfach unbewufsten Vergeistigung sinnlicher Erfahrungen hervorgegangen.«

Vielleicht wird das, was hier gemeint ist, am deutlichsten, wenn einige Gedanken darüber von Kroman mitgeteilt werden. Der Mensch mufs sich sättigen, sich schützen gegen Kälte und Nässe u. s. w., er mufs also voraussetzen, wenn heute mich eine Speise sättigte, werde ich mich morgen durch neuen Genufs der Speise wieder sättigen können; was mich heute gegen Kälte schützte, wird diese Kraft auch morgen haben. Diejenigen Personen, die dies nicht versuchten, und durch Versuche diese Erkenntnis nicht gewannen, starben vor Hunger oder waren doch im Nachteil gegen diejenigen, welche diese Erkenntnis gewannen und darnach handelten. Der Mensch ist wie jedes organische Wesen ursprünglich mit Selbsterhaltungstrieb ausgestattet. Er will seine Existenz behaupten und findet dieselbe in jedem Augenblicke an allen Punkten bedroht. Daraus entspringt dann der Kampf ums Leben, welcher überall in der organischen Welt herrscht. Der Kampf bringt es mit sich, dafs das Individuum suchen mufs, die umgebende Welt zu verstehen, denn Wissen ist Macht. Da ich ein umfassendes Zukunftswissen durchaus nicht entbehren kann, so setze ich mit der Stärke des Selbsterhaltungstriebes voraus,

Digitized by Google

dafs die Bedingungen für die Bildung desselben wirklich vorhanden sind: dafs sich die Dinge regelmäfsig das eine Mal benehmen wie das andere Mal, dafs jedesmal, wenn eine Veränderung von neuem geschieht, dies deshalb geschieht, weil diese Gruppe von Bedingungen vorhanden ist, welche das vorhergehende Mal vorhanden war. Mit anderen Worten: ich setze voraus, dafs jede Veränderung ihre bestimmten und zureichenden Ursachen hat und dafs ohne solche Ursache jedes Ding und jeder Zustand sich selbst gleich bleibt. Sind die Dinge, was sie sind, und verändern sie sich nicht ohne Ursache, so wird es uns möglich, sie zu kontrollieren, zu begreifen und zu beherrschen. Brenne ich mich auch morgen, wenn ich die Hand ins Feuer stecke, wird auch morgen mein Hunger gestillt und mein Durst gelöscht, wenn ich wie heute esse und trinke, so wird mir meine Erfahrung von heute Waffen an die Hand gegeben haben, um den Kampf mit morgen aufzunehmen . . . Die erste Grundlage für unseren Kausalglauben sind sicher unsere Associationen. Dadurch ist bereits in dem natürlichen Bewufstsein eine starke instinktartige Erwartung, dafs hinter jeder Veränderung eine Ursache sei, entstanden und wir haben den psychologischen Ursprung des Kausalgesetzes . . . Ebenso ist der Satz der Identität entstanden, er ist ein neuer Ausdruck für die Konstanz, welche sich notwendigerweise in der Welt finden mufs, wenn ich auch etwas über die Zukunft soll aussprechen können. Die Dinge müssen sich gleich bleiben.[1])

Ähnlich G. Simmel: von den unzähligen auftauchenden Vorstellungen werden diejenigen durch natürliche Auslese bezeichnet und erhalten, welche durch ihre weiteren Folgen sich als nützlich erweisen. Unter den unzähligen psychologisch auftauchenden Vorstellungen sind einige, die durch ihre Wirkungen für das Handeln des Subjektes sich als nützlich, lebenfördernd für dieses erweisen. Diese fixieren sich auf dem gewöhnlichen Wege der Selektion und bilden in ihrer Gesamtheit die »wahre« Vorstellungswelt. Diese heifst wahr, nicht als ob ich a priori in mir die Vorstellungen der Kausalität und Identität trüge und diese auf die Natur übertrüge. Vielmehr erzeugen sich solche Gedanken in den Versuchen, die Natur zu beherrschen und erweisen sich dabei nützlich. Es giebt also nicht erst eine theoretisch giltige »Wahrheit«, auf Grund deren wir zweckdienlich handeln, sondern wir nennen diejenigen Vorstellungen wahr, die sich als Motive des zweckmäfsigen, lebenfördernden Handelns erwiesen haben. Dafs der Handelnde sich jetzt

[1]) Vergl. Zeitschr. f. ex. Phil. XVII. 204.

Digitized by Google

nach der erkannten Wahrheit richtet und zwar mit gutem Erfolge, wird dadurch verständlich, dafs sich ursprünglich die »Wahrheit« nach dem Handeln und seinen Erfolgen gerichtet hat.«[1])

Soweit hier darüber hinausgegangen wird, zu zeigen, dafs die Vorstellung der Kausalität entstanden ist und man zeigen will, wie sie entstanden ist, trifft sie mit Recht den Spott Gutberlets. Was heifst es: die Wahrheit ist das Nützliche, sie ist durch Auslese gezüchtet? $1 + 1$ ist also nicht $= 2$, weil es so sein mufs, sondern unsere Vorfahren haben gefunden, dafs wenn man $1 + 1 = 3$ oder $= {}^1/_2$ nimmt, man mit der Wirklichkeit in Kollision kommt. Anfangs kamen den Menschen unzählige Vorstellungen $1 + 1 = 2 = 3 = 4 = {}^1/_2 = {}^1/_4$. Aber nur bei Zugrundelegung des ersten konnte sich der Mensch durchs Leben schlagen, die anders rechneten, kamen um, es blieben nur noch solche übrig, die sagen $1 + 1 = 2$. So gewöhnte man sich daran ... Zu erklären bliebe übrigens, warum man blofs mit $1 + 1 = 2$ durchs Leben kommt; für einen Schuldner wäre es ungleich vorteilhafter, wenn $1 + 7$ M $= {}^1/_2$ M wäre, für den Gläubiger wenn $1 + 1 = 100$ M.[2])

Was man aber zugestehen kann, ist, dafs hier hingewiesen wird auf die psychologischen Anfänge des Kausalbegriffs. Es ist gezeigt, wie die Gewohnheit entsteht und sich befestigt, auf gewisse Vorzeichen gewisse Folgen zu erwarten. Dafs mit solchen Associationen wie alles Denken auch der Kausalbegriff entsteht, ist von Herbart gar oft gezeigt. Seine Betrachtungen stehen also mitten in den Untersuchungen, die auch heute noch die Forscher bewegen.

Freilich wird von vielen diese gewohnte Association der Vorzeichen und Folgen für den vollen wissenschaftlichen Kausalbegriff gehalten. So z. B. von verschiedenen Tierpsychologen, die etwa meinen, eine Katze handle nach dem Kausalbegriff, wenn sie miaut in der Erwartung, man werde die Thüre öffnen. Das ist ausführlich besprochen im 2. Bande dieser Zeitschrift. S. 96 ff.

Nachdem von der Entstehung des Kausalbegriffes die Rede gewesen ist, ist die Hauptfrage noch zu beantworten: hat er Giltigkeit und zwar ontologische Bedeutung, dergestalt, dafs man richtig denkt, wenn man nach ihm verfährt, so dafs wir von unseren Begriffen aus auf das wirkliche Geschehen in der Natur schliefsen?

---

[1]) Simmel, Über eine Beziehung der Selektionstheorie zur Erkenntnistheorie. In Natorps Archiv f. system. Philos. 1895. I, 34 ff.

[2]) Gutberlets philos. Jahrbuch VIII 1895, S. 354 und Gutberlet: Der Mensch 1896 S. 335.

Digitized by Google

Giltigkeit des Kausalbegriffes und die Erfahrung

In einigen der genannten Versuche über die Entstehung des Kausalbegriffes liegt zugleich das Bestreben, ihn als giltig zu erweisen. Der Gedanke: die Begriffe von Ursache und Wirkung sind in uns erst durch die Natur entstanden, also passen sie auch auf die Natur oder haben Giltigkeit für die Natur, mufs noch näher erörtert werden.

Vielen gilt der Kausalbegriff wie alle Denkaxiome für einen nicht näher zu erklärenden Glauben, dem man sich unbedingt überlassen könne und müsse.

Mit dem Worte Glaube verbindet man in der Regel zwei Begriffe, einmal wird das geglaubt, wovon man überzeugt ist, obwohl man es nicht beweisen kann, und zum anderen, wovon man auf das Gewisseste überzeugt ist, so dafs man es nicht zu beweisen braucht. In letzterem Sinne wird gar oft gesagt: Die Axiome der Logik und Mathematik beruhen auf einem Glauben, nämlich auf einer unmittelbaren Evidenz, sind also sicherer als jeder Beweis, denn jeder Beweis stützt sich erst auf die Axiome. Aber auch auf weiter abgeleitete Sätze z. B. die Kausalität, oder auf die Überzeugung, dafs es eine Aufsenwelt giebt, wendet man das Wort Glaube in dem Sinne an, als seien diese Überzeugungen keiner weiteren Demonstration fähig und als hörte mit jenen all unser zusammenhängendes Denken und Handeln auf. Das liegt auch in den oben angeführten Worten von Kroman, Simmel u. a. In diesem Sinne spricht auch Ballauff (Psychol. 174) von einem Glauben an die Axiome, die mit allen Teilen unseres ganzen Gedankenkreises eng verflochten sind und zwar mit solchen, welche nicht nur unsern Verstand, sondern auch unser Gemüt beherrschen. Man darf jedoch nicht übersehen, dafs sie erst bei denen mit solch unwiderstehlicher Macht sich gelten machen, welche die Erforschung und das Verständnis des Laufes der Dinge sich zur Lebensaufgabe gemacht oder ihnen doch ein bedeutendes Interesse zugewendet haben.[1])

So sagt auch der bekannte Chemiker Lothar Meyer: gerade die fundamentalsten Voraussetzungen der Naturforschung sei Sache des Glaubens. Ein Glaube sei es, dafs die Natur, die das Objekt der Naturwissenschaft sei, überhaupt existiert; ein Glaube, dafs die Welt so ist, wie sie erscheint; ein Glaube, dafs für jede Veränderung eine

[1]) Über das Undemonstrierbare und den Glauben s. diese Zeitschr. 1897 S. 261.

Digitized by Google

Ursache vorhanden und die Ursachen der Wirkungen proportional sein müssen.[1])

Es mögen auch einige Worte von Balfour mitgeteilt werden: »Wenn wir unter Glauben eine Überzeugung verstehen, die nicht bewiesen ist oder über jeden Beweis hinausliegt, dann ruhen gerade die wichtigsten Grundsätze des täglichen Lebens im letzten Grunde nicht auf bewiesenen Thatsachen, sondern auf Glauben. Gewifsheit ist nicht das Kind der Vernunft, sondern der Gewohnheit . . .« Wie bedenklich solche Ansichten sind, zeigt z. B. die Fortsetzung, in der es heifst: Es giebt eine unabhängige materielle Welt, dieser Satz beruht zuletzt auf denselben Bedingungen wie der: es giebt einen Gott.

Wenn die Geltung der Axiome nicht fester steht, als der Satz: es giebt einen Gott, dann steht sie sehr wenig fest. Denn Tausende glauben nicht an Gott. Und für jeden beruht wohl der Glaube an Gott auf Bedingungen, die gar nicht zu vergleichen sind mit der unmittelbaren Evidenz der Axiome.

In einer philosophischen Propädeutik[2]) heifst es: Worauf beruht die Überzeugung der Giltigkeit der Kausalität? Ist es nur die Macht der Gewohnheit, die unter gleichen Bedingungen den gleichen Erfolg erwartet? Oder stützt sich die Ansicht auf Beweise? Oder ist sie Sache des Glaubens? Sie ist Sache des Glaubens, aber nicht eines blinden Glaubens, der der Willkür Thür und Thor öffnet u. s. w. Eisler (Die Elemente der Logik S. 9) meint gar: »Die letzte auffindbare Quelle der Denknormen ist wohl die Einheit der wollenden Persönlichkeit, die zugleich die Forderung einschliefst, diese Einheit unter allen Umständen zu bewahren, was wiederum das Streben zur Folge hat, sich selbst in der Fülle der Erlebnisse wiederzufinden.«

Auch sonst sind ja ab und zu Versuche aufgetaucht, die Denknormen und damit alle Erkenntnis der Wahrheit auf den Willen zu gründen.[3])

So erklärt neuerdings und zwar in Anschlufs an Schopenhauer, der doch über die Kategorie der Kausalität anders dachte, Möbius: Wenn wir jetzt glauben, uns die Natur nicht anders als durchgängig gesetzlich vorstellen zu können, so halte ich das für eine Täuschung. Wir haben uns nur in diesem Glauben, der in der That eine an Gewifsheit grenzende Wahrscheinlichkeit angenommen hat, hineingelebt.[4])

[1]) Die naturwissenschaftliche Weltanschauung.

[2]) Von A. Schultze-Tigges 1898, S. 27.

[3]) Das Jahrbuch für wissenschaftliche Pädagogik 1899 und diese Zeitschrift 1895, S. 16.

[4]) Möbius: Über Schopenhauer. 1899. Vergl. auch Dilthey: Beiträge zur Lösung der Frage vom Ursprung unseres Glaubens an die Realität der Aufsenwelt.

Digitized by Google

Die Bezeichnung der Gewifsheit der Axiome und des Kausalbegriffs mit dem Worte Glaube ist gewifs wenig glücklich. Was man damit meint ist die undemonstrierbare, unmittelbare Evidenz. Und wir werden bald sehen, diese beruht auf der Erkenntnis, dafs Widersprechendes unmöglich ist. Immerhin liegt jenen Versuchen, die Gewifsheit auf den Glauben zu gründen, die Einsicht zu Grunde, dafs die Kausalität nicht blofse Erfahrung, nicht blofse Gewöhnung sei.

Wenn nun die Kategorie nicht aus der Erfahrung allein stammt, oder wenigstens ihre Giltigkeit nicht darauf allein sich gründen kann, worauf beruht sie dann? Die Kantianer und mit ihnen z. B. Helmholtz antworten: Die Kausalität gründet sich nicht nur nicht auf Erfahrung, vielmehr wäre Erfahrung gar nicht möglich, wenn wir nicht die Kausalität als etwas Apriorisches vor aller Erfahrung in uns trügen. Bei Helmholtz heifst es: Mit dem Kausalgesetz wird gekennzeichnet der Trieb unseres Verstandes, alle unsere Wahrnehmungen seiner eigenen Herrschaft zu unterwerfen. Das Wesen des Verstandes besteht darin, allgemeine Begriffe zu bilden d. h. Ursachen zu suchen, wie es eigentümliche Thätigkeit unseres Auges ist, Lichtempfindung zu haben. Wäre das Kausalgesetz kein a priori gegebenes transzendentales Gesetz, so würden wir es überhaupt niemals formiert haben: denn ein kausaler Zusammenhang liefs sich bisher nur für verhältnismäfsig wenig Naturerscheinungen herstellen, fast nur für solche aus dem Gebiete der anorganischen Natur. Dazu kommt, dafs wir gerade den uns am besten und genausten bekannten Fall des Handelns als eine Ausnahme vom Kausalgesetz betrachten, indem wir den Willen für frei erklären. Trotzdem setzen wir die Geltung des Kausalgesetzes immer voraus: wenn wir irgendwo in seiner Anwendung scheitern, so schliefsen wir daraus nicht, dafs es falsch sei, sondern nur, dafs wir den Komplex der bei den betreffenden Erscheinungen mitwirkenden Ursachen noch nicht vollständig kennen. Ein fernerer Beweis, der darauf beruht, dafs weder Materien noch Kräfte direkter Gegenstand der Beobachtung sein können, sondern immer nur die erschlossenen Ursachen der Erfahrungsthatsachen, stützt sich ebenso wie der andere, dafs die ersten Schritte der Erfahrung nicht möglich seien ohne Anwendung von Induktionsschlüssen d. h. ohne das Kausalgesetz auf die Lehre von der Priorität der inneren Erfahrung vor der äufseren.[1]) Darnach könnte

Sitzungsbericht der Berliner Akademie 1890 und Riehl: Philosoph. Kritizismus II, 128.

[1]) Heyfelder: Über den Begriff der Erfahrung bei Helmholtz 1897 S. 64.

Digitized by Google

man gar nicht in einem einzelnen Falle einen Schluſs von der Wirkung auf die Ursache machen, es sei denn man trüge schon in sich die Kategorie der Kausalität; als müsse ein gebranntes Kind, das das Feuer scheut, den allgemeinen Begriff der Kausalität in sich tragen. Alle Begriffe und so auch der der Kausalität sind verallgemeinernde Zusammenfassungen einzelner Erfahrungen. Längst ehe die logischen Sätze in ihrer Allgemeingiltigkeit erkannt sind, wird in den einzelnen Fällen darnach geschlossen und gehandelt. Die beginnende philosophische Betrachtung steht wie Plato vor den Allgemeinbegriffen und kennt ihren Ursprung nicht, sieht sie als fertige geistige Gebilde an und weiſs sie nicht auf die Erfahrung zurückzuführen. Und nun folgen Betrachtungen wie oben von der Kausalität: ein gebranntes Kind fürchtet das Feuer, es könnte dies nicht thun, wenn es nicht das Feuer als Ursache des Schmerzes ansähe und das könnte es wiederum nicht thun, wenn es nicht schon einen Begriff von Ursache und Wirkung hätte. Es muſs also erst diesen Begriff, wenn auch unbewuſst, in sich tragen, ehe es die Erfahrung machen und verwerten kann, daſs das Feuer zu fürchten ist. Es ist das, bemerkt Thilo, das Denkverfahren der alten Metaphysik. Man schickt der Wirklichkeit ihre Möglichkeit als eine noch verborgene Wirklichkeit voran, und sieht diese Möglichkeit nicht als den bloſs logischen Grund der Begriffe, sondern als den Realgrund des Wirklichen selbst an. Hiernach sind die allgemeinen Begriffe der Grund der besonderen, weil diese ohne jene nicht möglich sind, da ja die allgemeinen in den besonderen als Merkmale mit enthalten sind, und so werden jene als der Realgrund dieser betrachtet. Dem einzelnen Lustgefühl liegt als Ursache das Gefühlsvermögen, der bestimmten Verbindung des Mannigfaltigen liegt nach Kant die reine Synthesis zum Grunde; dem empirischen Selbstbewuſstsein das reine oder allgemeine, den bestimmten Formen die reinen Formen, den empirischen Gesetzen die reinen Verstandesgesetze. Aus dem reinen, als dem realen Grunde, wird das Empirische abgeleitet, da dieses eine Determination des vorausgesetzten allgemeinen Begriffes ist. Es ist immer die alte Weise, nach welcher man bloſs logische Verhältnisse unter Begriffen in Verhältnisse des wirklichen Seins und Geschehens umsetzt.«

Werden die Denkformen insbesondere die Kausalität im Sinne Kants als a priori in unserem Gemüt bereitliegende Formen angesehen und zwar als bloſs menschliche Denkformen, die auch anders sein könnten und bei anderen Intelligenzen vielleicht auch anders sind — dann liegt der Gedanke nahe, mit dem schon Des-Cartes

Digitized by Google

sich quälte, dafs nämlich Gott unsern Verstand so eingerichtet haben könnte, dafs er falsch dächte. Ist unser Verstand eine Art Maschine oder ein Organ, das Gedanken liefert, dann hätte ein täuschender Gott (summus deceptor) nach seinem Gutdünken unseren Geist auch so einrichten können, dafs er nur falsche Gedanken liefert, wie ein Uhrmacher ebenso gut und noch leichter falsch gehende als richtig gehende Uhren verfertigen kann.

Auch nach Kants Ansicht ist dieses Bedenken gar nicht zu beseitigen. Des-Cartes deutet freilich den richtigen Weg an, wenn er sich auf das lumen naturale beruft und nur das für wahr halten will, was er besonders klar und deutlich erkenne und er die Einsicht dann klar nennt, wenn sie die Unmöglichkeit, den offenbaren Widerspruch des Gegenteils erkenne. Etwas ähnliches deutet auch Natorp an, wenn er sich in seinen Gedanken einzig nach der Einstimmigkeit oder Nicht-Einstimmigkeit des Inhalts des Gedachten richten will.

Und damit werden wir dazu geführt, wie Herbart den Kausalbegriff auffafst. Er nimmt Stellung zu all den vorgetragenen Meinungen und zeigt, die Giltigkeit der Kausalität beruht nicht blofs auf Erfahrung, sondern auf der Verwerfung des Widerspruchs, der im ursachlosen Geschehen liegt. (Fortsetzung folgt)

Die Psychologie bei Herbart und Wundt*)

Von

Dr. Felsch

(Fortsetzung)

5. Die psychischen Elemente[1]

Auf den einleitenden Teil mit den Erörterungen über Aufgabe, Prinzip und Methode der Psychologie läfst Wundt als I. Hauptteil seines Grundrisses die Untersuchung über die »psychischen Elemente« folgen. Als solche nennt er die »reinen Empfindungen« und die »einfachen Gefühle«. Da alle psychischen Erfahrungsinhalte von zusammengesetzter Beschaffenheit sind, so sind psychische Elemente im Sinne absolut einfacher und unzerlegbarer Bestandteile

*) In der Zeit zwischen der Fertigstellung des Manuskripts und des Druckes ist erschienen: »Das Verhältnis der Herbartschen Psychologie zur physiologisch-experimentellen Psychologie« von Prof. Dr. Th. Ziehen. Soweit Ziehens Einwendungen gegen Herbarts Psychologie durch die vorstehende Arbeit nicht erledigt sind, soll in einem Nachtrage darauf noch besonders eingegangen werden!

[1]) W. G. S. 33 ff.

Digitized by Google

des psychischen Geschehens die Erzeugnisse nicht nur einer Analyse, sondern auch einer Abstraktion.« [1]) Demnach sind die psychischen Elemente nicht etwas in der Erfahrung unmittelbar Gegebenes, sondern etwas Erschlossenes. Wundt überschreitet also gleich zu Anfang seiner psychologischen Untersuchungen die Erfahrung. Herbart beginnt mit einer Erfahrungsthatsache und überschreitet die Erfahrung erst später, um die in jener enthaltenen Widersprüche zu lösen.

Den Einteilungsgrund der psychischen Elemente findet Wundt in der logischen Unterscheidung von Subjekt und Objekt der Erfahrung. Er sagt: »Die Thatsache, dafs die unmittelbare Erfahrung zwei Faktoren enthält, einen objektiven Erfahrungsinhalt und das erfahrende Subjekt, entsprechen zwei Arten psychischer Elemente, die sich als Produkte der psychologischen Analyse ergeben. Die Elemente des objektiven Erfahrungsinhalts bezeichnen wir als Empfindungselemente oder schlechthin als Empfindungen. — Die subjektiven Elemente bezeichnen wir dagegen als Gefühlselemente oder einfache Gefühle.« [1])

Dafs der Begriff der Erfahrung logisch Subjekt und Prädikat mit Objekt erfordert, ist nicht zweifelhaft; aber diese logische Unterscheidung enthält kein Unterscheidungsmerkmal des Gefühls von der Empfindung; denn das Gefühl ist so gut Objekt der Erfahrung wie die Empfindung.

Herbart wendet die logische Unterscheidung von Subjekt und Objekt der Erfahrung zur Unterscheidung des Gefühls von der Empfindung nicht an.

Die gemeinsamen Eigenschaften der Empfindungen und Gefühle sind Qualität und Intensität. Jedes psychische Element besitzt innerhalb der ihm zukommenden Qualität »einen bestimmten Intensitätsgrad, den man sich in einen beliebigen andern Intensitätsgrad des nämlichen qualitativen Elements durch stetige Abstufung übergeführt denken kann.« [2]) Die stetige Veränderung der Intensitätsgrade ist nach zwei Richtungen möglich, die als Zunahme oder Abnahme bezeichnet werden können. »Die Intensitätsgrade jedes qualitativen Elements bilden also eine einzige Dimension,« oder in mathematischem Ausdruck: »Die Intensitätsgrade jedes psychischen Elements bilden ein geradliniges Kontinuum.«

Hierin stimmt Wundt mit Herbart vollständig überein. Hören wir, was Herbart in seiner Schrift: »Psychologische Bemerkungen zur Tonlehre 1811,« sagt! »Alle unsere möglichen Vorstellungen von Tönen

[1]) WG. S. 33—34. — [2]) Ibid. S. 37.

bilden ein Kontinuum, das nur eine Dimension hat, und das mit einer geraden Linie kann verglichen werden, weil zwischen je zwei Tönen nur ein einziger Übergang durch die sämtlichen zwischenliegenden möglich ist.«[1]) Auf dieser Eigenschaft beruht die Anwendung der Mathematik auf Psychologie.

Die Qualität der Empfindungen und Gefühle zeigt eine so grofse Übereinstimmung nicht. Zwar giebt es auch hier Kontinua; aber ihre Richtung läfst sich nicht immer als gerade Linie denken; auch kann ein Übergang von dem Kontinuum einer Qualität in eine andere Qualität stattfinden, z. B. Lust kann übergehen in Unlust.

Die Grenzen der Empfindungs-Kontinua nennt Wundt gröfste Unterschiede, z. B. rot — grün, höchster — tiefster Ton, die der Gefühls-Kontinua gröfste Gegensätze.[2])

Herbart nennt sowohl die Grenzen, als auch überhaupt die Qualitätsunterschiede eines jeden Kontinuums Gegensätze.

Die »reinen Empfindungen«, von denen Wundt nun spricht, kommen in unserm Bewufstsein nicht vor, »dieses besitzt nur Vorstellungen. Die Empfindungen sind in ihm stets nach den allgemeinen Formen der Zeit und des Raumes geordnet.«[3]) Mit den Vorstellungen, also auch den Empfindungen sind Gefühle verbunden. Will man den Begriff der reinen Empfindung feststellen, so mufs sowohl von den Gefühlen, als auch von den Formen der Zeit und des Raumes abstrahiert werden.[4]) So ergiebt sich der Begriff eines durchaus einfachen, unzerlegbaren psychischen Geschehens[5]), womit jedoch über die Qualität desselben nichts ausgesagt wird. Einen Aufschlufs darüber erhalten wir durch die Darlegung der physiologischen, physikalischen und chemischen Bedingungen, unter denen die reinen Empfindungen entstehen.[6]) Wundt giebt uns aus dem reichen Schatz seiner physiologischen Kenntnis hochschätzbare Aufschlüsse über jene Bedingungen. Aus diesen Erörterungen will ich nur zwei Punkte von allgemeiner Bedeutung herausheben, nämlich, dafs Wundt den Satz über die »spezifische Sinnesenergie«, »jedes einzelne Aufnahmeelement eines Sinnesorgans und jede einzelne sensible Nervenfaser samt ihrer zentralen Endigung sei nur einer einzigen Empfindung von fast bestimmter Qualität fähig«[7]), bestreitet, dagegen den Satz von dem Parallelismus der Empfindungsunterschiede und der physiologischen Reizunterschiede als richtig anerkennt.[8])

So wichtig auch alle diese Erörterungen sind, so führen sie uns in der Frage nach der Qualität der reinen Empfindung doch nicht

[1]) H. VII, S. 78. — [2]) WG. S. 39—40. — [3]) W. Ph. Ps. 1874, S. 711. — [4]) WG. S. 45. — [5]) Ibid. S. 33. — [6]) Ibid. 45—87. — [7]) Ibid. S. 51. — [8]) Ibid. S. 54.

Digitized by Google

weiter als zu dem physiologischen Begriff eines Reizes des centralen Nervensystems, zu der facultas sentiendi passiva des Descartes. [1]) Wie aber aus dem physiologischen Vorgange das psychologische Geschehen, die facultas sentiendi activa des Descartes wird, von welcher Qualität dasselbe ist, darüber giebt Wundt keinen Aufschluſs. Er könnte dies nur thun durch Überschreitung der Erfahrung. Aber diesen Schritt will er vermeiden. Freilich könnte er ihn hier mit demselben Recht thun, mit dem er ihn bei dem Begriff der reinen Empfindung gethan hat.

Herbart spricht von der Empfindung nur gelegentlich, weil er 1. die reine Empfindung als solche durch die Erfahrung nicht gegeben fand, 2. von der Erörterung der physiologischen Bedingungen derselben nach dem damaligen Standpunkt der Physiologie keine Förderung der psychologischen Kenntnisse hoffen durfte.

Gegeben fand er die Vorstellung. Wundt stimmt hierin mit Herbart überein. »Vorstellungen werden aus Empfindungen,« [2]) so sagt Herbart ausdrücklich. Also nicht die Vorstellung ist das erste psychische Geschehen, sondern die reine, oder wie Herbart sagt, »einfache« Empfindung. [3]) »Für den Augenblick des Entstehens« [4]) heiſsen die Vorstellungen bei Herbart Empfindungen. »Sie sind im ersten Bande der Psychologie nur aus Not Vorstellungen genannt worden. Empfindungen durften sie nicht heiſsen, weil die Frage nach ihrem Entstehen nicht eingemengt, sondern vermieden werden sollte.« [5])

Demnach gilt bei Herbart wie bei Wundt die Empfindung als Element der psychischen Gebilde. Die einfache oder reine Empfindung ist das primäre psychische Geschehen, die Vorstellung das sekundäre. Ein sachlicher Gegensatz in diesem Punkte ist zwischen Herbart und Wundt nicht vorhanden.

Mit den physiologischen Bedingungen der Empfindungen hat Herbart, wie schon erwähnt ist, sich nicht ausführlich befaſst, gleichwohl läſst sich in dem Wenigen, was er darüber geschrieben hat, seine Stellung zu den beiden oben genannten Sätzen über die spezifische Sinnesenergie und den Parallelismus der Empfindungs- und physiologischen Reizunterschiede erkennen. In Bezug auf den ersten Punkt lesen wir bei ihm folgendes: »Die angegebenen fünf Sinne werden gezählt nach den Sinnesorganen; der verschiedenen Klassen von Sinnesempfindungen ist eine gröſsere Zahl.« [6]) Hieraus folgt Verwerfung des genannten Satzes. In Bezug auf den zweiten Punkt heiſst es bei ihm:

[1]) Zeitschr. f. ex. Phil. Bd. XVIII, Heft IV. — [2]) H. XIII, S. 44. — [3]) H. IV, S. 513; V, S. 53—57; VI, S. 93. — [4]) H. III, S. 454; VI, S. 162. — [5]) H. III, S. 454; Anmerkung IV, S. 513 ff. — [6]) H. V, S. 53.

Digitized by Google

»Seine (des menschlichen Organismus) eigenen innern Zustände richten sich nach dem, was ihn reizt, und ihnen entsprechen andere in demjenigen, was durch seine Vermittelung den Reiz empfängt.«[1])

Diese Anerkennung des Parallelismus zwischen Reiz und innerem Zustande des gereizten Organs folgt aus dem metaphysischen Realismus Herbarts. Welche Bedeutung dieser Parallelismus für unsere Erkenntnis der Aufsenwelt hat, kann hier nicht erörtert werden;[2]) es mag genügen, eine Äufserung des Professors L. Strümpell, eines Vertreters des metaphysischen Realismus, anzuführen! Sie lautet: Als Denkelement »ist die Empfindung das einzige uns bekannte innere Erlebnis, welches teils durch seine Beschaffenheit, teils durch seine formalen, insbesondere quantitativen Unterschiede, wie Stärke und Schwäche, Höhe und Tiefe, Dauer und Succession u. s. w., teils durch die konstante Verbindung, in der eine Empfindung mit anderen Empfindungen auftritt, ein sicheres Kennzeichen geworden ist nicht blos des Daseins der Aufsenwelt überhaupt, sondern auch der Unterschiede und Beziehungen, in welchen die zu derselben gehörigen Dinge und Vorgänge sich darstellen. Diese Wirkung geht von den Empfindungen und deren Formen und Verhältnissen deshalb aus, weil keine Verstellung im stande ist, weder eine Empfindung unwillkürlich hervorzufen, noch sie in ihren Formen und Verhältnissen willkürlich zu ändern, vielmehr nach beiden Seiten hin das Vorstellen einen unüberwindlichen Widerstand fühlt, der nur aus einer von uns ganz unabhängigen Macht herstammen kann. Hierdurch werden die Empfindungen die reale Grundlage der Erkenntnis und zwar in doppelter Hinsicht. Einmal insofern, als von ihrem Dasein und bewufstem Gebrauche die Fortbildung des Denkens abhängt, weil durch die Wirkungen und Gegenwirkungen der diversen Empfindungsqualitäten eine Anzahl formaler Vorstellungen, wie die der Verschiedenheit, der Gleichheit, der Ähnlichkeit, der Intensität u. a., entsteht, in welchen das Denken wesentliche Motive zu neuen Bewegungen erfährt. Andrerseits sind die Empfindungen mit ihren qualitativen und quantitativen Eigenheiten und Verhältnissen das thatsächlich gegebene Material, an dessen Vorstellung sich dem Denken zum erstenmal das Bewufstsein einer unerschütterlichen Gewifsheit aufdrängt, und auf welches das Denken sich in allen späteren Untersuchungen des Thatsächlichen immer zurückbeziehen mufs.«[3])

Wundt erinnert ebenfalls an die Bedeutung jenes Parallelismus

[1]) H. IV, S. 513. — [2]) Vergl. dazu H. IV, S. 314. — [3]) Strümpell, Grundrifs der Logik, § 12.

Digitized by Google

für unsere theoretische Kenntnis der Aufsenwelt. Er hätte hinzufügen können, dafs die metaphysische Begründung desselben erfolgt durch den metaphysischen Realismus Herbarts.

Der gewöhnliche Mensch betrachtet die Empfindung als einen von der Aufsenwelt durch die Sinne vermittelten Eindruck, welcher der Beschaffenheit der Aufsenwelt gleich sei. Die Physiologie erklärt die Empfindung für das Resultat eines Nervenprozesses. Der Psychologie ist die Empfindung zunächst das erste, durch den Nervenprozefs mitbedingte, qualitativ bestimmbare psychische Geschehen. Will sie weiter angeben, wie aus dem Nervenprozefs oder dem physiologischen Geschehen das psychische werde, so mufs sie sich an die Metaphysik wenden. Wundt thut dies nicht; er läfst die Frage nach dem Kausalzusammenhange des Physiologischen mit dem Psychologischen hier unbeantwortet. Herbart beantwortet diese Frage, indem er die einfache Empfindung »Selbsterhaltung der Seele gegen eine ihr fremdartige Störung« (sinnlichen Reiz) nennt.[1]) Da hiernach die Qualität der Seele, das Wesen (res), unverändert bleibt, die Selbsterhaltung aber ein Geschehen ist, so kann die einfache Empfindung nicht anders gedacht werden als ein Zustand; denn »wo ein Zustand entsteht, ist etwas geschehen, und was geschieht, läfst gleichwohl die Qualität der Wesen unberührt fortbestehen.«[2]) Demgemäfs erklärt der metaphysische Realismus die Empfindung als den Zustand, welchen die Seele auf Veranlassung des ihr entgegengebrachten Nervenreizes entwickelt.[3]) Hiernach ist die Qualität der Empfindung nicht blofs abhängig von den physiologischen, physikalischen und chemischen Vorgängen des Nervensystems, sondern auch von der Qualität der Seele. In diesem Sinne sagt Herbart: »Die Vorstellungen enthalten nichts von aufsen Aufgenommenes; jedoch werden sie nicht von selbst, sondern unter äufseren Bedingungen erzeugt, und ebensowohl von diesen, als von der Natur der Seele selbst ihrer Qualität nach bestimmt.«[4])

Die einfachen Gefühle. Das zweite psychische Element ist nach Wundt das »einfache Gefühl«, d. i. eine »subjektiv vollkommen unzerlegbare Einheit«[5]) psychischen Geschehens. Ein psychisches Element nennt Wundt das einfache Gefühl, weil daraus »zusammengesetzte Gefühle«[6]) entstehen. »Die zusammengesetzten Gefühle sind intensive Zustände von einheitlichem Charakter, in denen zugleich einzelne einfachere Gefühlsbestandteile wahrzunehmen sind. In jedem

[1]) H. VI, S. 162; III, S. 454 ff.; V, S. 110. — [2]) Volkmann, Psychologie, I, § 23. — [3]) Ibid. § 32. — [4]) H. V, S. 289. — [5]) WG. S. 88. — [6]) Ibid., § 12.

Digitized by Google

derartigen Gefühl lassen sich daher Gefühlskomponenten und eine Gefühlsresultante unterscheiden.«[1]) Diese Unterscheidung ist jedoch »auf dem Gebiete der qualitativen Gefühlsabstufungen« — »nicht auszuführen.«[2]) Das einfache Gefühl kann nach Wundt an eine einfache Empfindung oder an ein »zusammengesetztes Vorstellungsgebilde gebunden«[3]) sein. Sonach ist das Gefühl, welches an das Erklingen einer Harmonie »gebunden« ist, so gut einfach, als das an das Erklingen eines einzelnen Tones »gebundene«.[3]). »Das mit einer einfachen Empfindung verbundene Gefühl« pflegt man als sinnliches Gefühl oder auch als Gefühlston der Empfindung zu bezeichnen.«[3])

Die qualitative Mannigfaltigkeit der einfachen Gefühle ist nach Wundt sehr grofs. Unsere Sprache hat dafür nicht die ausreichende Zahl von Wörtern. Nach den »Beziehungen« eines Gefühls »zu dem Verlauf der psychischen Vorgänge«[4]) teilt Wundt die Gefühle ein in Gefühle der Lust und Unlust, in erregende und beruhigende, in abspannende une lösende Gefühle.[5])

Wie denkt Wundt sich nun die Entstehung des Gefühls? Er braucht die sprachliche Formel: Das Gefühl ist an einfache Empfindungen oder an Vorstellungsgebilde »gebunden«. Das könnte heifsen: das Gefühl ist eine ständige Begleiterscheinung der einfachen Empfindungen und Vorstellungsgebilde — oder: das Gefühl hat seine Ursache in ihnen.

Wäre das Gefühl eine ständige Begleiterscheinung der einfachen Empfindungen, so dürfte es bei keiner fehlen. Durch Erfahrung läfst sich weder dies noch das Gegenteil beweisen, da einfache Empfindungen in derselben nicht gegeben sind. Wundt scheint auch nicht der Ansicht zu sein, dafs mit jeder einfachen Empfindung ein Gefühl verbunden sei; denn er spricht wiederholt von Indifferenzzonen der Gefühle, also von Bewufstseinsmomenten, in denen trotz des Daseins von Empfindungen kein Gefühl gegeben ist.[6]) Demnach bliebe nur die Annahme eines Ursachverhältnisses zwischen Empfindung und Gefühl bestehen. Doch Wundt verneint dies. Die Empfindungen sind nach ihm nicht die Ursachen der Gefühle, »weil die Gefühlsmomente (d. s. die einfachen Gefühle) niemals aus den Empfindungen als solchen, sondern nur aus dem Verhalten des Subjekts abzuleiten sind, daher auch unter verschiedenen subjektiven Bedingungen eine und dieselbe Empfindung von verschiedenen Gefühlen begleitet sein kann.«[7]) Wie nun aber diese Ableitung des Gefühls »aus dem Ver-

[1]) WG. S. 187. — [2]) Ibid. S. 94. — [3]) Ibid. S. 88. — [4]) Ibid. S. 100. — [5]) Ibid. S. 98. – [6]) Ibid. S. 95. — [7]) Wg. S. 44.

Digitized by Google

halten des Subjekts« zu den Empfindungen möglich sei, läfst Wundt vollständig unerörtert. Ja, er bietet nicht einmal die Bedingungen dar, unter denen ein Versuch jener Ableitung gestattet wäre; denn er hat über die Qualität des Subjektes noch nicht das Geringste gesagt.

Das Gefühl ist nach Wundt nicht des Subjektes »Verhalten« zu den Empfindungen und Vorstellungen selbst, sondern nur daraus abzuleiten. Da Wundt aber keinen Aufschlufs giebt, welcher Art jenes »Verhalten« ist, wie wir uns dasselbe zu denken haben, so wird durch diesen Ausdruck in Bezug auf die Entstehung des Gefühls nichts erklärt.

Bei Herbart führt das Verhalten des Subjektes zu den Nervenreizen zu Zuständen des Subjekts, in denen es den Nervenreizen gegenüber seine Qualität selbst erhält, d. h. zu Empfindungen und Vorstellungen. Das Verhalten dieser Zustände zu einander oder zu anderen psychischen Vorgängen bewirkt einen neuen Zustand, das Gefühl.

Empfindungen sind bei Herbart und Wundt primäre psychische Ereignisse; das Gefühl ist bei Herbart ein sekundäres, bei Wundt ein primäres. Nach Herbart kann ein Gefühl erst entstehen, wenn wenigstens zwei Empfindungen da sind; bei Wundt entsteht das Gefühl schon bei einer Empfindung und zwar gleichzeitig mit ihr. Bei Herbart besteht zwischen Empfindung und Gefühl ein Kausalverhältnis, bei Wundt dagegen keins.

Sowohl Herbarts, also auch Wundts Ansicht sind Hypothesen; denn »ob es ein Vorstellen (oder Empfinden) ohne Fühlen — gebe, läfst sich in der Erfahrung nicht nachweisen; die Regungen des Gemüts laufen vielmehr unaufhörlich in einander.« [1]) Dies sagt Herbart, und Wundt vermag es nicht zu bestreiten. Eine »Hypothese ist einzig und allein dazu da, den logischen Zusammenhang der Thatsachen zu vermitteln.« [2]) So sagt Wundt selbst. Seine Gefühls-Hypothese leistet diesen Dienst nicht, Herbarts leistet ihn.

Man hat der Gefühls-Theorie Herbarts und seiner Schule nachgesagt, sie leite das Gefühl nur aus Vorstellungen ab; da aber erfahrungsgemäfs Gefühle auch mit Empfindungen verbunden seien, so sei diese Theorie falsch. Es kann nicht geleugnet werden, dafs Herbart selbst durch den vorwiegenden Gebrauch des Wortes Vorstellung die Veranlassung zu jener Auffassung seiner Gefühls-Theorie gegeben hat. [3]) Warum er das Wort Empfindung so wenig anwendet, warum er für Empfindung gröfstenteils Vorstellung sagt, ist oben gezeigt worden. Daraus folgt, dafs er Gefühle auch aus Empfindungen ab-

[1]) H. V, S. 42. — [2]) W. Logik I, S. 402. — [3]) H. V, S. 30—32; VI, S. 75 bis 97. 399.

Digitized by Google

leitet. An mehreren Stellen[1]) spricht er dies sogar deutlich aus und in diesem Sinne erklärt er: »Gefühle — sind frühere Produkte aus mehreren Empfindungen — frühere als Vorstellungen.«[2]) Sogar mit »Beugung und Lenkung der Gliedmafsen« ist ein Gefühl verbunden.[3]) Die Quellen der Gefühle überhaupt sind nach Herbart zahlreich.[4]) Eine Erschöpfung derselben hat er mit der Anführung der Fälle in seinem »Lehrbuch zur Psychologie«[5]) und in der »Psychologie als Wissenschaft[6]) nicht beabsichtigt.

In Bezug auf die Quellen der Gefühle mufs hiernach Übereinstimmung zwischen Herbart und Wundt als festgestellt erachtet werden. Eine Verschiedenheit zwischen beiden besteht nur in der Auffassung des Kausalverhältnisses des Gefühls zu seinen Quellen. Aber auch diese Verschiedenheit vermindert sich, sobald Wundt uns Aufklärung gegeben hat über das »Subjekt«, aus dessen »Verhalten« zu den Empfindungen und Vorstellungen das Gefühl abzuleiten ist. Dieses Subjekt ist nach Wundt die Seele,[7]) und die Seele ist nach ihm eine »Einheit«, »die vermutlich auf einem Zusammenhang vieler einfacher Wesen« beruht. »In ihrem innern Sein ist sie eine ähnliche Einheit wie für die äufsere Auffassung der leibliche Organismus, und die durchgängige Wechselwirkung zwischen Seele und Leib führt notwendig zu der Vorstellung, dafs die Seele das innere Sein der nämlichen Einheit ist, die wir äufserlich als den zu ihr gehörigen Leib anschauen.«[8]) Abgesehen davon, ob diese Hypothese von der Seele und ihrer Einheit richtig und giltig ist, so mufs nach ihr das oben genannte Subjekt aufgefafst werden als ein einheitliches Zusammenwirken von Empfindungen, Vorstellungen etc., Gefühlen und Begehrungen. Jenes »Verhalten« des Subjektes zu den Empfindungen und Vorstellungen wäre also ein Verhalten von Empfindungen und Vorstellungen zu Empfindungen, Vorstellung etc., und das Gefühl wäre ein Produkt dieses Verhaltens. Das ist ganz Herbarts Ansicht, wie er sie in den Beispielen der oben angeführten Stellen darlegt und kurz in folgenden Sätzen ausspricht: »Im allgemeinen ist zu merken: dafs Gefühle und Begierden nicht in Vorstellungen überhaupt, sondern allemal in gewissen bestimmten Vorstellungen ihren Sitz haben«,[9]) und: »Die Gefühle und Begierden sind nichts neben und aufser den Vostellungen; am wenigsten giebt es dafür

[1]) H. V. § 34. 99. 103; VI, S. 92—93. — [2]) H. XIII, S. 45. — [3]) H. VI, S. 207. 399. — [4]) H. I, S. 296. — [5]) H. V. § 34—37. — [6]) H. VI, S. 81—97. — [7]) W. Ph. Ps. 1874, S. 9. — [8]) Ibid. S. 862. — [9]) H. V, § 38.

Digitized by Google

besondere Vermögen; sondern sie sind veränderliche Zustände derjenigen Vorstellungen, in denen sie ihren Sitz haben.«[1])

Die Einteilung der Gefühle kann nach verschiedenen Gesichtspunkten stattfinden. Dem einen kann dieser, dem andern jener Einteilungsgrund als der wichtigere erscheinen und so eine verschiedene Einteilung veranlassen, für die Gefühls-Theorie an sich hat die Einteilung der Gefühle eine unwesentliche Bedeutung, deshalb kann sie hier übergangen werden.

6. Die psychischen Gebilde[2])

Unter einem psychischen Gebilde versteht Wundt »jeden zusammengesetzten Bestandteil unserer unmittelbaren Erfahrung, der durch bestimmte Merkmale von dem übrigen Inhalt derart sich abgrenzt, dafs er als eine relativ selbständige Einheit aufgefafst wird.«[3]) Solche »Gebilde,« »die entweder ganz oder vorzugsweise aus Empfindungen zusammengesetzt sind«,[4]) nennt Wundt Vorstellungen, solche, »die vorzugsweise aus Gefühlselementen bestehen«,[4]) heifsen ihm »Gemütsbewegungen.«

Die Vorstellungen lassen sich nach Wundt in folgende Hauptformen scheiden: 1. »intensive Vorstellungen«, 2. »räumliche Vorstellungen«, 3. »zeitliche Vorstellungen«, die Gemütsbewegungen in folgende: 1. »intensive Gefühlsverbindungen«, 2. Affekte, 3. »Willensvorgänge.«[5])

Bei Herbart kommt der Ausdruck »psychisches Gebilde« zwar nicht vor, aber dieselbe Sache. Die Einteilung der Vorstellungen kann nach verschiedenen Gesichtspunkten stattfinden, z. B. nach ihrem Bildungsgrade. Nach dem Inhalt giebt es bei Herbart »Vorstellungen von intensiven Gröfsen«, »Vorstellungen des Räumlichen und Zeitlichen.«[6]) Freilich bedeutet der Ausdruck »intensive Vorstellungen« nicht genau dasselbe wie der Ausdruck »Vorstellung von intensiven Gröfsen«; aber die anderen Ausdrücke bezeichnen bei Wundt und Herbart dieselbe Sache; eine Abweichung Wundts von Herbart besteht nur in den sprachlichen Ausdrücken, von denen die Herbartschen treffender sind als die Wundtschen; denn das Attribut »zeitlich« kann allen Vorstellungen beigelegt werden, ist also kein Unterscheidungsmerkmal; das Attribut räumlich kommt im eigentlichen Sinne des Wortes keiner Vorstellung zu. Das Attribut »intensiv« läfst sich mit jeder Vorstellung verknüpfen, darum ist auch dieses als Unterscheidungsmerkmal untauglich.

[1]) H. I, S. 301. — [2]) WG. S. 106 ff. — [3]) Ibid. S. 106. — [4]) Ibid. S. 109. [5]) Ibid. S. 109. — [6]) H. V, S. 117 ff., VI, S. 114 ff.

Digitized by Google

Herbart giebt in seiner Metaphysik eine zweite Einteilung der Vorstellungen. Dort heifst es: »Die erste Klasse der Vorstellungen (im weiteren Sinne des Worts) sind die einfachen Empfindungen selbst.« »Die zweite Klasse enthält solche Vorstellungen, welche als Verbindungen einfacher Empfindungen in bestimmten Formen anzusehen sind, und dahin gehören die Vorstellungen der sinnlichen Dinge mit ihren Merkmalen und ihrer räumlichen Gestaltung. Dabei kommt schon der Ursprung solcher, in jedem Falle besonders bestimmter Formen in Frage; die dritte Klasse aber ergeben diejenigen Vorstellungen, deren Inhalt nicht Empfindung ist, wie die des Raumes, der Zeit und aller übersinnlichen Gegenstände.« [1])

Eine offenbare Abweichung Wundts von Herbart enthält seine Einteilung der Gemütsbewegungen. Die Affekte zwar hat auch Herbart einmal in eine Linie mit den Gefühlen gestellt; [2]) aber die »Willensvorgänge« gehören zu der besonderen Klasse des Begehrens. Herbart hat die Dreiteilung: Vorstellung, Gefühl, Begehren. [3]) Gefühl und Begehren sind besondere Verhaltungsweisen der Empfindungen und Vorstellungen. Gefühl und Begehren sind einander nebengeordnet.

Wundt hat zunächst die Zweiteilung: Empfindung, Gefühl. Das Gefühl ist an die Empfindung »gebunden.« Auf dieser Zweiteilung erhebt sich eine andere Zweiteilung: Vorstellungen und »Gemütsbewegungen«. Die letzteren sind »Rückwirkungen« der Gefühle auf die Vorstellungen, [4]) sie sind also den Gefühlen untergeordnet und zerfallen in Affekte und Triebe. [4]) »Entweder kann«, sagt Wundt, »ein Eindruck unmittelbar durch das ihm anhaftende Gefühl unser Inneres bewegen: dann entsteht ein Affekt. Oder es kann irgend ein äufserer oder innerer psychischer Reiz eine Bewegung der Vorstellungen erregen, die auf die Erzeugung bestimmter Gefühle hinwirkt: dann entsteht der Trieb.« [4]) Hiernach sind Affekt und Trieb einander nebengeordnet. In demselben Werke, Ausgabe 1893, sagt Wundt: »Aus ihnen (den Gefühlen) entspringen die Affekte, aus den Affekten entwickeln sich die Triebe, und diese bilden wieder als einfache Akte des Wollens den unmittelbaren Übergang von den Gemütsbewegungen zu den Willensvorgängen«. [5]) Hier ist der Trieb dem Affekt untergeordnet. Nach dem »Grundrifs der Psychologie 1896« sind die Willensvorgänge, also auch der Trieb, dem Affekt nebengeordnet.

In den »Grundzügen der physiologischen Psychologie« nennt

---

[1]) H. IV, S. 298. — [2]) H. V, S. 76—78. — [3]) H. VI, S. 73 ff. — [4]) W. Ph. Ps. 1874, S. 800. — [5]) W. Ph. Ps. 1893, II, S. 497.

Digitized by Google

Wundt als Gemütsbewegungen nur Affekt und Trieb (Willensvorgänge); im »Grundrifs der Psychologie« fügt er noch die »intensiven Gefühlsverbindungen« hinzu. Hieraus ist ersichtlich, dafs bei Wundt das Verhältnis zwischen den genannten psychischen Gebilden ein schwankendes, daher undeutliches ist. Bei Herbart ist dieses Verhältnis sicher und deutlich.

7. Die intensiven Vorstellungen [1])

Unter einer »intensiven Vorstellung« versteht Wundt »eine Verbindung von Empfindungen, in der jedes Element an irgend ein zweites in derselben Weise wie jedes beliebige andere Element gebunden ist,« oder deren Elemente sich beliebig permutieren lassen.[1]) In diesem Sinne ist die Tonverbindung dfa eine intensive Vorstellung. Andere intensive Vorstellungen sind die des Druckes, der Temperatur, des Schmerzes, des Geruchs und des Geschmacks. Von allen diesen Vorstellungen bieten die Tonverbindungen die gröfste Mannigfaltigkeit dar. Deshalb wendet auch Wundt diesen hauptsächlich seine Betrachtungen zu. Er erörtert zunächst den Einzelton, dann den Zusammenklang.

Soll eine Verbindung von Empfindungen als einheitliches Ganzes vorgestellt werden, so müssen die einzelnen Teile in solcher Beziehung zu einander stehen, dafs sie in der Verbindung des Ganzen »weniger deutlich unterscheidbar als in ihrem isolierten Zustande« sind.[1]) Diesen Zustand der Empfindungen oder »dies Zurücktreten der Elemente gegenüber dem Eindruck des Ganzen«[1]) nennt Wundt »Verschmelzung der Empfindungen«. Je nach der Innigkeit der Verbindung unterscheidet er vollkommene und unvollkommene Verschmelzungen. Dieser psychologische Begriff der Verschmelzung setzt voraus, dafs die Elemente im vorstellenden Subjekt in isoliertem Zustande nachweisbar seien. Er darf nicht verwechselt werden mit dem physiologischen Begriff der Verschmelzung, bei welchem eine Verschmelzung in den Bedingungen der Empfindung liegt, z. B. wenn sich Komplementärfarben zur weifsen Farbe verbinden.

Aufser den Verschmelzungen giebt es nach Wundt auch Komplikationen oder »Verbindungen zwischen ungleichartigen psychischen Gebilden.«[2])

Wundt wendet hier Begriffe an, welche erst durch Herbart ihre psychologische Bedeutung erhalten haben. Waren sie der Psycho-

[1]) WG. S. 109 ff. — [2]) Ibid. S. 275.

Digitized by Google

logie vor Herbart auch nicht vollständig unbekannt, so ist es doch zuerst Herbart gewesen, der sie wissenschaftlich begründete und aus ihnen mit Hilfe der Mathematik die wichtigsten psychologischen Gesetze ableitete. Der Erörterung jener Begriffe ist deshalb in der Herbartschen Psychologie ein breiter Raum gewährt.[1]) Da an einer anderen Stelle ausführlicher über jene Begriffe gesprochen werden soll, möge es hier genügen, aus Herbart folgendes anzuführen. »Jede menschliche Vorstellung« besteht »aus unendlich vielen, unendlich kleinen und dabei unter einander ungleichen, elementarischen Auffassungen, die in verschiedenen Zeitteilchen während der Dauer der Wahrnehmung nach und nach erzeugt wurden. Diese alle müfsten jedoch in eine einzige und völlig ungeteilte Totalkraft verschmelzen, wenn nicht während der Dauer der Wahrnehmung schon eine Hemmung durch ältere, entgegengesetzte Vorstellungen stattfände. Um dieser Ursache willen aber wird die Totalkraft um ein Beträchtliches kleiner, als die Summe aller elementarischen Auffassungen.«[2]) Ferner: »Vorstellungen aus verschiedenen Kontinuen können sich gänzlich verbinden, sodafs sie nur Eine Kraft ausmachen und als solche in Rechnung kommen; dergleichen Verbindung nenne ich eine vollkommene Komplikatien. Vorstellungen aus einerlei Kontinuen können sich, wegen des unter ihnen stattfindenden Gegensatzes nicht gänzlich verbinden (falls sie nicht gänzlich gleichartig sind, wie die Wiederholungen der nämlichen Wahrnehmung); alsdann ergiebt sich aus ihrer Stärke und ihrem Gegensatze das Gesetz, wie genau ihre Vereinigung werden kann; dergleichen Vereinigungen nenne ich Verschmelzungen. Endlich wegen zufälliger Hindernisse kann es sowohl unvollkommene Komplikationen als unvollkommene Verschmelzungen geben.«[3])

Hieraus ist ersichtlich, dafs die beiden Begriffe: Verschmelzung und Komplikation in ihren Hauptmerkmalen bei Wundt und Herbart übereinstimmen. Ob trotzdem Verschiedenheiten vorhanden sind, soll später gezeigt werden. Jetzt gehen wir zurück zu den Tonvorstellungen! Den Einzelklang fafst Wundt auf als eine Verbindung von mehreren Tonempfindungen, die als Elemente, Teil- oder Obertöne, mit dem tiefsten Element, dem Hauptton, eine vollkommene Verschmelzung bilden, deren Tonhöhe durch den Hauptton bestimmt wird.[4]) An einer anderen Stelle[5]) bezeichnet Wundt den Ton als etwas Einfaches, als eine Empfindung. Jedoch ein Widerspruch zwischen

[1]) H. V, S. 21—29 u. S. 358—395. — [2]) H. V, § 46. — [3]) H. V, S. 361. [4]) WG. S. 112. — [5]) WG. S. 34.

Digitized by Google

diesen beiden Auffassungen besteht nicht; denn jeder Einzelklang ist als Gegenstand unmittelbarer Erfahrung etwas Einfaches. Teiltöne werden uns beim Hören eines Tones nicht bewufst; sie sind unmittelbar nicht auffafsbar; von ihrem Dasein kann man sich nur durch besondere künstliche Veranstaltungen, durch die auf die gesuchten Obertöne abgestimmten Hörrohre überzeugen.

Herbart behandelt in seinen Untersuchungen über die Töne[1]) den Ton, wie er in der unmittelbaren Erfahrung gegeben ist, als einfache Vorstellung und abstrahiert bei Anwendung der psychologischen Grundformeln auf jene Vorstellung von allen äufseren Bedingungen der Empfindung. In dieser Hinsicht sagt er: »Wenn wir — dem Ohr die Entscheidung übertragen, wiefern die (physikalische) Rechnung auf die Musik passe, so ist selbst dabei noch berichtigend zu bemerken, dafs nicht eigentlich das körperliche Ohr, nicht einmal das Hören wirklich klingender Töne gemeint sei, sondern vielmehr die musikalische Phantasie, welche sich in ihren Produktionen an allgemeine und notwendige, folglich keineswegs empirische, Regeln gebunden findet.« [2]) Es mag hier gleich der oft gehörte Irrtum berichtigt werden, nach welchem Herbart die psychologischen Gesetze hauptsächlich aus musikalischen Verhältnissen abgeleitet habe. Herbart sagt darüber folgendes: »Diese guten Leute — haben vergessen, — dafs — die ganze Theorie (über Tonverhältnisse) auf gewisse psychologische Grundformeln vom allgemeinsten Gebrauche gebaut ist, welche früher vorhanden sein mufsten, ehe an eine solche Theorie nur gedacht werden konnte. Wirklich habe ich die Grundformeln um mehr als sechs Jahre früher besessen und zu mancherlei Untersuchungen angewendet, ehe es mir gelang, von ihrer Anwendung auf Musik nur die ersten Anfänge zu entdecken.« [3]) Hier sagt Herbart das Gegenteil dessen, was jener Irrtum behauptet. Auch Wundt scheint diesem Irrtum verfallen zu sein. Er behauptet zwar nicht, dafs Herbart die psychologischen Gesetze aus der Musik abgeleitet habe; aber er sagt: — — »wie denn überhaupt die ästhetischen Ansichten dieses Philosophen (Herbart) schon dadurch eine gewisse Einseitigkeit zeigen, dafs er fast ausschliefslich von der Musik ausging.« [4]) Als Belegstelle dafür führt Wundt die »psychologischen Bemerkungen« Herbarts zur Tonlehre — VII, S. 7 ff. — an. Nun hat aber Herbart seine ästhetischen — besser: ethischen — Untersuchungen in seiner praktischen Philosophie 1807 abgeschlossen und

[1]) H. VII, S. 3—27. — [2]) H. VII, S. 5. — [3]) H. VII, S. 25. — [4]) W. Ph. Ps. 1893; II, S. 253.

Digitized by Google

1808 veröffentlicht, während die von Wundt genannte Quelle seiner Behauptung erst 1811 erschienen ist. Schon aus dieser Zeitangabe folgt, dafs Wundt sich mit jener Behauptung im Irrtum befindet. Hören wir dazu noch Herbart selbst! »Keine Rücksicht auf Flüchtigkeit und Vorurteil soll mich hindern, noch über die Beziehung der vorliegenden Untersuchung auf praktische Philosophie das Nötige zu sagen. Ich habe gezeigt, dafs die zuletzt genannte Wissenschaft auf einer Anzahl von genau bestimmten ästhetischen Urteilen beruht.« [1]) Ich habe daran erinnert, dafs seit Jahrhunderten das Gebäude der Musik auf den ästhetischen Bestimmungen der Tonverhältnisse unerschüttert steht.« [1]) »Bis nun — Heilung desjenigen Vorurteils, das theoretische und praktische Philosophie ineinander mengt, erfolgen wird, kann es vorläufig von Nutzen sein, an dem Gleichnis der praktischen Philosophie, der Musik, sich zu versuchen und hier nachzusehen, inwiefern durch eine psychologische Theorie der Tonlehre die Wahrheit der Tonlehre selbst begründet werde.« [2])

Wundt macht an der oben genannten Stelle noch die Bemerkung, dafs Herbarts »Betrachtungen« über die musikalischen Intervalle [3]) »in Widerspruch mit den physikalischen und physiologischen Thatsachen geraten.« [4]) Wir werden sogleich sehen, wie es sich mit dieser Behauptung verhält.

Dafs Herbart in den genannten Betrachtungen den Ton als einfache Vorstellung auffafst, und dafs er dazu vollkommen berechtigt ist, habe ich oben gezeigt. Mit demselben Recht, mit dem Wundt die Empfindung durch Abstraktion von allen dieselbe begleitenden Verhältnissen und Zuständen als etwas Einfaches erhält, darf Herbart dies bei dem Ton thun, also beim Einzelklang von allen künstlich zur Auffassung gebrachten Obertönen des Haupttones absehen und diesen für sich allein betrachten als etwas durchaus Einfaches. Durch diese Auffassung werden die Resultate der Untersuchung nicht beeinflufst; denn sobald es sich um die Verbindung zweier oder mehrerer Töne handelt, zerlegt Herbart nach der Theorie der »zufälligen Ansichten« in Gedanken jeden Ton in »Gleiches und Entgegengesetztes.« [5]) Diese Zerlegung steht nicht in Widerspruch mit physikalischen oder physiologischen Thatsachen, im Gegenteil zeigt Wundt selbst, dafs zwei Töne eine gewisse Anzahl von Teiltönen gemeinsam haben und eine gewisse Anzahl nicht, also sich in Gleiches und Entgegengesetztes thatsächlich zerlegen lassen. [6])

---

[1]) H. VII, S. 25. — [2]) H. VII, S. 26. — [3]) H. VII, S. 7 ff. — [4]) W. Ph. Ps. 1873 II, S. 253. — [5]) H. VII, S. 9. — [6]) W. Ph. Ps. 1893, II, S. 53.

Digitized by Google

Sind zwei Töne gleichzeitig im Bewufstsein, so entspricht, sagt Herbart, »dem Quantum Gleichheit ein ebenso grofses Quantum Nötigung zum Einswerden« der beiden Töne; »dem Quantum Gegensatz ein ebenso grofses Quantum Widerstrebens gegen das Einswerden. Die Nötigung zum Einswerden aber, welches wohl zu merken ist, ist nur eine für beide Vorstellungen, hingegen der Gegensätze sind jedesmal zwei.«[1])

»Also sind bei zwei Tönen drei Kräfte vorhanden, das Einswerden und die beiden Gegensätze. Die Gegensätze sind einander und dem Einswerden rein und völlig entgegen; daher giebt es hier eine Rechnung, ähnlich der, welche für einander hemmende Vorstellungen stattfindet« [2]) nach den Sätzen über die Hemmungssumme und deren Verteilung auf mehrere Vorstellungen.[2])

Nennt man die drei zusammenwirkenden Kräfte von der stärksten bis zur schwächsten a b c, und soll die schwächste (c) ganz gehemmt werden, so ergiebt sich $c = b\sqrt{\frac{a}{a+b}}$. Setzt man c (Nötigung zum Einswerden) = 1 und die beiden Gegensätze einander gleich, also a = b, so ist $a = b = \sqrt{2}$. Verhält sich demnach die Nötigung zum Einswerden zweier Töne zum Gegensatz derselben wie $1 : \sqrt{2}$, so wird diese Nötigung vollständig gehemmt, und der Gegensatz der beiden Töne bleibt; daher bleiben beide Töne im Zusammenklang unvereinigt, sind demnach beide zu unterscheiden und geben, da die Nötigung zum Einswerden gehemmt ist, eine Konsonanz.

Nach als bekannt vorausgesetzter Rechnung[3]) ergiebt sich als Intensitätsgrad des Gegensatzes oder als Hemmungsgrad der beiden Töne oder des Intervalls folgender Wert:

$$\frac{\text{Gegensatz}}{\overbrace{\text{Ton}}^{\text{Gleichheit + Gegensatz}}} = \frac{\sqrt{2}}{1+\sqrt{2}} = \frac{1{,}4}{2{,}3} = \frac{7}{12}.$$

Betrachtet man vorläufig hypothetisch auf dem Kontinuum der Tonlinie die Oktave als Intervall des vollen Gegensatzes, also $= \frac{12}{12}$, so bezeichnet der Hemmungsgrad $\frac{7}{12}$ eine Tonverbindung zwischen dem Grundton und einem andern, welcher ungefähr auf $\frac{7}{12}$ der Tonlinie fällt, und das ist die Quinte. Diese ist also hiernach eine vollkommene Konsonanz; sie ist, sagt Herbart, »die vollkommenste Konsonanz nächst

[1]) H. VII, S. 9—10 — [2]) H. V, S. 17 ff.; S. 327—358; Volkmann, Psychologie I, § 50 ff. — [3]) HV, S. 335 ff.

Digitized by Google

der Oktave.« [1]) Und das ist kein Widerspruch mit physikalischen und physiologischen Thatsachen.

Wundt kommt bei der Quinte auf einem anderen Wege zu demselben Ergebnis. Er sagt: »Unter denjenigen Klangverhältnissen, welche im eigentlichen Sinne verwandt« (d. h. bei Wundt konsonierend) »genannt werden können, nimmt somit die Quinte die erste Stelle ein. Sie ist das einzige Intervall, welches auf zwei verschiedene Partialtöne des ersten und auf einen verschiedenen des zweiten Klanges je einen übereinstimmenden hat« [2]), wie folgendes Schema, das die Reihe der Partialtöne beider Klänge darstellt, zeigt:

I. C. 2. 4. 6. 8. 10. 12. 14. 16. 18. 20
II. G. 3. 6. 9. 12. 15. 18
} u. s. w.

Wenn Herbart in Bezug auf Konsonanz der Quinte den zweiten, Wundt ihr aber den ersten Platz einräumt, so bedeutet dies keinen sachlichen Widerspruch, sondern beruht auf sprachlicher Verschiedenheit in Bezug auf Benennung der Konsonanz der Oktave.

Herbart hat zunächst hypothetisch die Oktave als vollen Gegensatz des Grundtones bezeichnet. In der weiteren Untersuchung zeigt er die höchstwahrscheinliche Richtigkeit dieser Auffassung und weist auf ihre Bestätigung durch Rechnung und das Gehör hin. [3])

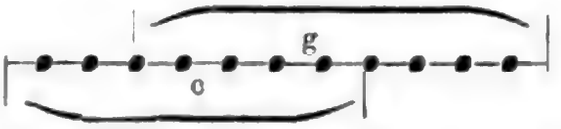
Bei dem vollen Gegensatz fehlt die Nötigung zum Einswerden, daher findet »kein Streit zwischen den Gegensätzen und dem Einswerden« statt; es mufs daher im Zusammenklang jeder Ton zu unterscheiden sein, nicht in der Intensität, welche jeder einzelne Ton für sich hatte, sondern in einer durch seinen Hemmungsanteil verminderten Intensität. Dieselbe mufste, da die Hemmungsanteile infolge des gleichen Gegensatzes gleich sind, für Grundton und Oktave dieselbe sein. Indes herrscht der Grundton etwas vor, den Grund giebt Herbart bei dem reinen Akkorde an. [4]) Als Resultat erhält Herbart für den Zusammenklang von Grundton und Oktave folgendes: Die Oktave ist die vollkommenste Konsonanz mit etwas vorherrschendem Grundton.

Die experimentelle Psychologie und mit ihr Wundt kommt auf anderem Wege, durch Untersuchung über die Gemeinsamkeit der Partialtöne des Grundtones und seiner Oktave zu demselben Resultat, nur nennt Wundt den Zusammenklang dieser beiden Töne wegen seiner vollkommensten Konsonanz einen »unvollständigen Einklang«. [5]) Das ist die oben erwähnte sprachliche Verschiedenheit zwischen Wundt und Herbart.

[1]) H. VII, S. 11. — [2]) W. Ph. Ps. II, S. 56. — [3]) H. VIII, S. 13 ff. — [4]) H. VII, S. 21. — [5]) W. Ph. Ps. II, S. 56.

Digitized by Google

Bei der Erklärung des reinen Akkordes (ceg) denkt Herbart den mittleren Ton so zu den beiden anderen in Beziehung gesetzt, dafs er mit beiden zwar ein gleiches Quantum der Gleichheit, doch nicht dieselbe Gleichheit gemeinsam hat. »Denn insofern er dem höheren gleich, ist er gewifs dem niederen nur mehr entgegen.« Als Symbol des Tones e im Dreiklange würde sich, wenn nach der obigen Rechnung über die Quinte die Zwölfteilung beibehalten wird, folgendes ergeben:



Der obere Bogen giebt die Gleichheit mit g, der unter die mit c an, »der mittlere Raum von ungefähr $\frac{5}{12}$ ist zwar beiden Gleichheiten gemein, aber eben deshalb den beiden anderen Räumen entgegengesetzt, weil ihm, sofern er zur Gleichheit mit g gehört, der Gegensatz gegen g, sofern er aber zur Gleichheit mit c gehört, der Gegensatz gegen c entgegensteht.« [1]) So ist »die grofse Terz des reinen Akkordes in drei einander völlig widerstrebende Kräfte zerlegt« [1]) oder gebrochen worden. Daraus fand Herbart durch Berechnung den Wert für die Terz und Quinte im reinen Akkorde. Das Resultat in Bezug auf die Quinte drückt er so aus: »Also mufs im reinen Akkord die Gleichheit der Quinte ein wenig gröfser genommen werden (da $0{,}418\ldots > 0{,}414\ldots$), d. h. die Quinte mufs ein wenig abwärts schweben; wodurch sich abermals die Güte der gleichschwebenden Temperatur bestätigt.« [2])

»Fragt man aber, wie denn eine Brechung jedes Tones in drei Kräfte, deren eine den andern gerade erliegt, den Charakter des Harmonischen haben könne, so ist es leichter, das Gegenteil zuerst klar zu machen, dafs nämlich eine Brechung in gleiche Kräfte ein blofses Widerspiel, einen Streit ohne Ende hervorbringen würde. Dies gilt von allen Brechungen in gleiche Teile.« [3])

Zur Erklärung des Verhältnisses des Grundtons zu den Oberstimmen stellt Herbart die Hypothese auf, »dafs die Brechbarkeit der Töne mit ihrer Höhe wachse, mit ihrer Tiefe abnehme,« und sagt: »Unter dieser Voraussetzung folgt offenbar, dafs die höchsten Töne jedes Akkordes der Brechung durch die tieferen am meisten nachgeben, dafs also die höheren als die gebrochenen, die tieferen dagegen als die brechenden vorzugsweise empfunden werden; demnach, dafs

[1]) H. VII, S. 16. — [2]) H. VII, S. 19. — [3]) H. VII, S. 20.

Digitized by Google

der Grundton als der am meisten brechende, als der bestimmende, selbst aber am wenigsten bestimmte, sich zu erkennen gebe.« [1])

Wundt unterscheidet von der Konsonanz die Harmonie. »Der Ausdruck Konsonanz bezeichnet die Verbindung mehrerer Klänge zu einer Klangeinheit.« Der Begriff der Konsonanz fällt vollständig zusammen mit dem der direkten Klangverwandtschaft.[2]) Die Konsonanz beruht auf der Identität gemeinsamer Partialtöne.[3])

Die Harmonie ist eine Übereinstimmung von Klängen, welche nicht auf der Identität gemeinsamer Töne beruht, sondern auf einer Beziehung verschiedener Töne zu einander, die unmittelbar als passend empfunden wird.« [2]) [3]) Diese Beziehung beruht »nicht auf den objektiven Schwingungsverhältnissen als solchen, sondern nur auf den Tonempfindungen. Hier ist es aber, abgesehen von der Konsonanz, hauptsächlich die Beziehung auf einen gemeinsamen Grundklang, also die indirekte Klangverwandtschaft, die eine solche Beziehung herstellt.« [2]) [3])

»Indirekt verwandt« nennt Wundt »solche Einzelklänge, in denen Bestandteile enthalten sind, die einem und demselben dritten Einzelklang angehören können.« [4])

Diese Erklärung der Harmonie ist sachlich dieselbe wie bei Herbart. Auch das Verhältnis des Grundtons zu den Oberstimmen charakterisiert Wundt fast genau so wie Herbart. Der Grundton, sagt Wundt, »drängt sich bei mehrfachen Klängen« (Akkorden) »intensiver zur Auffassung und erscheint darum deutlicher als Grundton der ganzen Klangmasse.« [5])

Aus dieser Darstellung ist ersichtlich, dafs Wundt mit Herbart in den Hauptstücken der Theorie über die Tonverbindungen übereinstimmt, trotz verschiedener Methoden, Mittel und sprachlicher Ausdrücke bei den Forschungen.

Bei Herbart tritt die psychologische, bei Wundt die physiologische Seite in den Vordergrund. Demgemäfs fafst Herbart den Ton als etwas Einfaches auf, wie die unmittelbare Erfahrung ihn findet, während Wundt den Ton als ein Zusammengesetztes betrachtet, wie die künstliche Veranstaltung, das Experiment, ihn darbietet. Nach dieser Verschiedenheit in der Auffassung des Tones mufste auch die Erklärung der Konsonanz verschieden sein. Herbart erklärt die Konsonanz durch die psychologischen Gesetze über die Hemmung der Vorstellungen, Wundt durch die physikalisch-physiologischen Ge-

[1]) H. VII, S. 21. — [2]) W. Ph. Ps. II, S. 75. — [3]) Ibid. S. 76. — [4]) Ibid. S. 63. — [5]) Ibid. S. 68.

Digitized by Google

setze über die Partialtöne. Die Erklärung der Harmonie erfolgt bei beiden durch Beziehung der Töne aufeinander; auch fafst Wundt hierbei wie Herbart den Ton als etwas Einfaches, als Tonempfindung auf.

Herbart bleibt in seiner Darstellung bei der psychologischen Erklärungsweise, Wundt wählt bei der Konsonanz die physikalisch-physiologische, bei der Harmonie die psychologische Erklärungsweise.

8. Die räumlichen Vorstellungen [1])

Den intensiven Vorstellungen stellt Wundt die extensiven gegenüber, d. s. solche, deren »Teile nicht in beliebig vertauschbarer Weise, sondern in einer fest bestimmten Ordnung mit einander verbunden sind«,[1]) und das sind die räumlichen und zeitlichen Vorstellungen.

»Die feste Ordnung der Teile eines räumlichen Gebildes« ist »nur eine wechselseitige«, bezieht »sich also nicht auf das Verhältnis derselben zum vorstellenden Subjekt.« [1]) Hingegen ändert bei den zeitlichen Gebilden jedes Element mit dem Verhältnis zu anderen Elementen des nämlichen Gebildes immer auch sein Verhältnis zu dem vorstellenden Subjekt.« [2])

Jene Eigenschaft der räumlichen Gebilde nennt Wundt die »Verschiebbarkeit und Drehbarkeit der Raumgebilde.« [3]) Die Anzahl der Richtungen, nach denen Verschiebungen und Drehungen stattfinden können, läfst sich auf drei zurückführen. Nach diesen können die Teile jedes Raumgebildes oder mehrerer Raumgebilde geordnet sein. Daher kann nach Wundt »eine einzelne Raumvorstellung« — »auch als ein dreidimensionales Gebilde von fester wechselseitiger Orientierung seiner Teile, aber von beliebiger veränderlicher Orientierung zum vorstellenden Subjekt definiert werden.« [3])

Nach Herbart ist das Vorstellen des Räumlichen nur intensiv.[4]) Er sagt: »Alle Unterschiede des Rechts und Links, Oben und Unten, die in unserem Vorgestellten vorkommen, verschwinden gänzlich, sobald von dem Aktus des Vorstellens selbst die Rede ist. Oder vielmehr, — da doch das Vorstellen dem Vorgestellten vorauszusetzen ist, — sie sind in dem Vorstellen noch garnicht vorhanden.« [5]) Die Seele kann aber aus dem intensiven Vorstellen eine Vorstellung des Extensiven erzeugen. »Sie mufs es so leisten, dafs, während das Vorstellen intensiv bleibt, sein Vorgestelltes doch auseinander trete.« [6])

---

[1]) WG. S. 120 ff. — [2]) Ibid. S. 169. — [3]) Ibid. S. 121. — [4]) H. V, § 171; VI, S. 72. — [5]) H. VI, S. 117—118. — [6]) Ibid. S. 118.

Digitized by Google

»Allein das Vorgestellte ist eben weiter nichts als nur ein Vorgestelltes; es ist nichts Wirkliches; also tritt auch nicht wirklich etwas auseinander; sondern das wirkliche psychologische Ereignis des räumlichen Vorstellens ist etwas völlig Unräumliches.«[1]) Demnach giebt es kein »räumliches Vorstellen«, sondern nur ein Vorstellen des Räumlichen. Immerhin darf man den ersten Ausdruck anwenden, wenn Mifsverständnisse nicht zu befürchten sind.[1])

Nach Herbart ist das Räumliche charakterisiert 1. durch das Aufsereinander,[2]) 2. das Nebeneinander,[3]) 3. das Zwischeneinander.[4])

»Das Aufsereinander erfordert einen Punkt aufser dem andern und, strenge genommen, weiter gar nichts, nicht einmal ein Mittleres zwischen beiden, wie sogleich daraus erhellt, dafs, wofern ein solches Mittleres vorhanden ist, alsdann dasselbe sich aufser jedem der beiden dadurch getrennten Punkte befindet, folglich zur Darstellung des Aufsereinander nun schon Einer der beiden Punkte überflüssig wird, und die einfachste Darstellung des Aufsereinander schon überschritten ist.«[5]) »Ferner, das Aufsereinander erfordert gleichmäfsiges Vorstellen beider aufser einander gelegenen Punkte. Denn es seien a und f die beiden Punkte, so ist nicht minder f aufser a als a aufser f; beide tragen gleichviel bei zu dem Aufsereinander, und dasselbe schliefst die Vorstellung beider in gleichem Grade in sich.«[6])

Das Gegenteil des Aufsereinander ist das Ineinander.[6]) Im Ineinander zweier Punkte ist keiner vom andern zu unterscheiden. Damit die Unterscheidung möglich werde, müssen sie wenigstens an einander oder neben einander liegen. Die Vorstellung des Aufsereinander ist demnach begleitet von der des Nebeneinander. Versuchen wir nun, uns durch unsere Sinne eine Vorstellung von zwei an einander liegenden Punkten zu bilden, so mifslingt uns dies und mufs mifslingen, weil es nicht gelingt, durch unsere Sinne gleichzeitig beide Punkte gleich deutlich aufzufassen, also zu dem oben geforderten gleichmäfsigen Vorstellen[7]) zu gelangen. Um dieser Voraussetzung möglichst zu genügen, mufs das Sinnesorgan (Augen oder Tastwerkzeuge) von einem Punkte zum andern gleiten, also eine Bewegung von einem Punkte zum anderen machen. Ist dieselbe auch sehr klein, so geht sie für den psychischen Mechanismus doch nicht verloren, sondern erzeugt das Bewufstsein, dafs zwischen dem Anfangs- und Endpunkte der Bewegung etwas liege, oder die Vor-

[1]) H. VI, S. 118. — [2]) H. III, S. 419—420; IV, S. 154; V, S. 118; VI. S. 126 ff. — [3]) H. VI, 119—120. — [4]) H. V, §§ 168. 169. B.; VI, S. 120. 134. — [5]) H. VI, S. 126—127. — [6]) H. IV, S. 154. — [7]) H. VI, S. 127.

Digitized by Google

stellung des Zwischen. Auf Grund welcher psychologischen Gesetze dies geschieht, soll später gezeigt werden.

Aus den charakteristischen Merkmalen des Räumlichen folgt, dafs das Vorstellen desselben ein mannigfaltiges, verbundenes und bestimmt geordnetes sein mufs.[1]) Sind die Elemente, die einzelnen Empfindungen oder Vorstellungen, durch welche die Vorstellung des räumlichen erzeugt wird, in der Reihenfolge der Buchstaben a b c d e u. s. w. gegeben, so können sie nicht beliebig vertauscht werden. Die Reproduktion dieser Reihenfolge kann zwar mit jedem beliebigen Element beginnen, aber die Ordnung mufs stets so sein, dafs b immer zwischen a und c, c immer zwischen b und d, d immer zwischen c und e liegt. Herbart drückt dies in folgenden Worten aus: Die Ordnung der Buchstaben mufs dergestalt sein, »dafs jeder von diesen der erste sein könne, aber dafs zwei bestimmte andere, (die nächsten zu beiden Seiten) mit ihm zuerst verbunden seien, noch zwei andere nur mit der Verbindung jener mit ihm und so ferner. Sei c der erste; mit ihm sind ohne weiteres verbunden b und d., hingegen a und e nur mit der Verbindung des b mit c und des d mit e. Sei b der erste; so ist mit ihm ohne weiteres verbunden c, aber d mit b nur, sofern c mit b verbunden ist.«[2])

In Bezug auf die feste, bestimmte Ordnung in der Vorstellung des Räumlichen stimmt Wundt mit Herbart überein. Wundt hebt aber noch hervor, dafs jene Ordnung nur eine wechselseitige sei und sich nicht auf das Verhältnis derselben zum vorstellenden Subjekt beziehe.[3]) Herbart sagt dies nicht und brauchte, bezw. durfte es nicht sagen; denn der erste Teil der Wundt'schen Behauptung folgt ohne weiteres aus den Erörterungen über die charakteristischen Merkmale des Räumlichen; der zweite Teil ist in der von Wundt ausgesprochenen Allgemeinheit nicht richtig. Es ist nämlich nicht unmöglich, dafs eine der Vorstellungen, durch welche das Vorstellen des Räumlichen erzeugt wird, das vorstellende Subjekt selbst sei. In der Vorstellung der Entfernung eines Punktes von dem vorstellenden Subjekt ist dies thatsächlich der Fall, und in der Vorstellung dieser Entfernung findet eine Beziehung jedes Punktes zum vorstellenden Subjekt statt. Wundt will durch jene Behauptung die »räumliche« von der »zeitlichen« Vorstellung unterscheiden; denn er behauptet, bei den »zeitlichen Gebilden« ändere »jedes Element mit dem Verhältnis zu allen anderen Elementen des nämlichen Gebildes immer auch sein Verhältnis zu dem vorstellenden Subjekt.«[4]) Auch diese

[1]) H. VI, S. 118. — [2]) Ibid. S. 119. — [3]) WG. S. 120. — [4]) Ibid. S. 169.

Digitized by Google

Behauptung ist in solcher Allgemeinheit nicht richtig. Denn wenn das vorstellende Subjekt die Vorstellung der Zeit zwischen mehreren Ereignissen, z. B. den punischen Kriegen, erzeugt, so findet, wie das Verhältnis der Elemente dieses »zeitlichen Gebildes« auch geändert wird, dabei keinerlei Beziehung auf das vorstellende Subjekt statt. Nur wenn dieses selbst eine der Vorstellungen ist, durch welche die Vorstellung des Zeitlichen erzeugt wird, geht die von Wundt behauptete Beziehung vor sich.

Wenn Wundt endlich behauptet, es kann »eine einzelne räumliche Vorstellung« — »auch als ein dreidimensionales Gebilde — definiert werden,«[1]) so gilt diese Definition nicht für die Vorstellung einer Linie oder einer Fläche, sondern nur für die Vorstellung eines Körpers oder des Raumes überhaupt.

Wundt behauptet, dafs Herbart »eine Beschreibung des objektiven Raumes unmittelbar in den subjektiven Vorgang der Raumanschauung« umwandele,[2]) oder in anderen Worten, dafs Herbart den Raum mit der Vorstellung des Räumlichen verwechsele. Jedoch nicht Herbart, sondern Wundt begeht — wenigstens in der oben genannten Definition — diese Verwechselung. Wie sorgfältig Herbart einer derartigen Verwechselung vorbeugt, ergiebt sich aus folgenden Stellen: »Hier bemerke man zuerst den Unterschied zwischen räumlichen und zeitlichen Vorstellungsarten auf einer Seite und Vorstellungen des Raumes und der Zeit auf der anderen.«[3]) »Das räumliche Auffassen des Gefärbten oder Betasteten ist noch keine Vorstellung des Raumes selbst.«[4]) Am Ende des § 114 haben wir gesehen, wie die Vorstellung des Raumes selbst verschieden von denen des räumlichen entsteht.«[5]) Die Zeit selbst aber ist das Abstraktum des Zeitlichen, sowie der Raum das Abstraktum des Räumlichen.«[6]) »Setzen wir nun fürs erste die Vorstellungen des Raumes und der Zeit ganz bei Seite und halten uns an denen des Räumlichen und Zeitlichen.«[7])

(Fortsetzung folgt)

---

[1]) WG. S. 121. — [2]) W. Ph. Ps. II, S. 43. — [3]) H. VI, S. 115. — [4]) Ibid. S. 135. — [5]) Ibid. S. 143. — [6]) Ibid. S. 307. — [7]) H. VI, S. 115; V, S. 122.

Digitized by Google

Zur Theorie des Lehrplans[1])

Von

P. Zillig in Würzburg

1. Das Buch, an das ich meine Betrachtungen anknüpfe, wird am verständigsten so studiert: Man liest erst vom III. Abschnitt, Gliederung und Verteilung des Lehrstoffes die Weltkunde, § 15, Lehrplan der Naturkunde. Darein vertieft man sich etwa unter Leitung folgender Fragen: Was soll hienach im I., II. und III. Jahre des Unterrichts in Naturgeschichte, im I. und II. des Unterrichts in Physik durchgenommen werden? — Wie viel? — Wer soll das Geforderte nach Inhalt und Umfang lehren? Wer lernen? — Wann soll das Geforderte erfüllt werden? — Notwendig ist es aufserdem, dafs man an die Klassenverhältnisse in Grofsstadtschulen denkt.

Nachdem man sich so Art und Ausdehnung der Lehr- und Lernaufgaben, Vermittelnde und Aufnehmende und das Geschwindigkeitsmafs in der Unterrichtsbewegung in aller Unbefangenheit zum Bewufstsein gebracht hat, nimmt man vom II. Abschnitt, Erläuterungen zum Lehrplan der Weltkunde an den oberen Klassen der Volksschule, § 12 vor, Erläuterungen zum Lehrplan für Naturkunde, und hält die hierin niedergelegten Äufserungen über Ziel und Methode des naturkundlichen Unterrichts und die Lehrproben aus der Naturgeschichte zusammen mit dem Lehrplan für die Naturkunde, wie auch rückwärts diesen wieder mit jenen Äufserungen und Lehrproben.

Hat man sich auf solche Weise das Verhältnis von Lehrziel, -Verfahren und -Plan zu einander völlig deutlich gemacht, so arbeitet man noch § 9 des II. Abschnitts, der über den Bildungswert der Weltkunde im Volksschulunterricht handelt, im besonderen Hinblick auf die Naturkunde recht aufmerksam durch und vergleicht hiezu die Ergebnisse aus dem naturkundlichen Unterricht, welche sich in der Wirklichkeit unvermeidbar einstellen werden, wenn er die Lehraufgaben nach Bedeutung und Ausdehnung innerhalb der eingeräumten Zeit ableisten mufs.

Ebenso wie bei der Naturkunde macht man es bei der Heimat-

---

[1]) Betrachtungen zur Theorie des Lehrplans. Mit eingehenden methodischen Bemerkungen und Erläuterungen zu dem beigefügten neuen Lehrplane der Weltkunde (Geographie, Geschichte, Naturkunde) für die siebenklassigen Volksschulen Münchens von Dr. Georg Kerschensteiner, kgl. Schulkommissar und Stadtschulrat von München. München, Druck und Verlag von Carl Gerber, 1899.

kunde und Geographie und bei der Geschichte, man geht abermals erst den Lehrplan langsam durch, dann die Erläuterungen dazu und zuletzt die Ausführungen über den Bildungswert.

Am Ende versenkt man sich in den I. Abschnitt des Buches, in die allgemeinen Betrachtungen. Das Nachdenken darüber und das Verstehen derselben ruht so auf genügend breiter Erfahrungsunterlage aus dem Buche selbst. Man kann bei jedem Punkte den Verfasser durch den Verfasser beleuchten, beziehentlich veranschaulichen und gelangt also durch diese Art des Studiums seines Buches zu einem gewifs zutreffenden Urteil über die einzelnen Abschnitte wie das ganze Werk.

Auch allen Anführungen und Verweisungen im Buche soll man unverdrossen nachgehen. Wenn auch die Arbeit dadurch erheblich vergröfsert wird, so ist es doch Pflicht, die Pfade der Gelehrsamkeit, die der Verfasser so häufig betreten, aufzusuchen, damit man in den Stand komme, diese Gelehrsamkeit nach der Wahrheit einzuschätzen.

2. Der Lehrplan für die Naturkunde läfst den Standpunkt des Verfassers in der Lehrplangestaltung am deutlichsten und gewissesten erkennen. Darum werde er zuerst und ein wenig eingehender geprüft.

a) Bei dem Lehrplan für die Naturgeschichte und im ganzen auch bei dem für die Physik drängt sich vor allem der fachwissenschaftliche Gesichtspunkt für die Auswahl und Aufeinanderfolge des Lehrinhaltes auf. In der Naturgeschichte sind die Hauptaufgabe des I. Unterrichtsjahres: die einfachen Grunderscheinungen in Form und Lebensweise; des II. Unterrichtsjahres: die einfachen Grundgesetze in Form und Lebensweise, und des III. Unterrichtsjahres: Wechselbeziehungen im Reiche der Natur. — Zur I. Hauptaufgabe gehören wieder als 1. untergeordnete: die Grundvorstellungen aus dem Reiche der Wirbeltiere; als 2.: die Grundvorstellungen aus dem Reiche der bedecktsamigen Blütenpflanzen; als 3: die Grundvorstellungen aus der Klasse der Elemente des Mineralreiches. — Zur II. Hauptaufgabe als 1. untergeordnete: Begriff der chemischen Verbindung; als 2.: Grundversuche über Verbrennung in Wasser und Luft; als 3.: Bestandteile von Luft und Wasser; als 4.: Eigenschaften der Kerzenflamme; als 5.: Rückblick auf die Gruppe der Wirbeltiere; als 6.: das Leben der Insekten; als 7.: einiges aus dem Leben der übrigen Gliedertiere; als 8.: nützliche Garten- und Feldpflanzen; als 9.: was braucht die Pflanze zum Leben? als 10.: was sind Salze? — Zur III. Hauptaufgabe als 1. untergeordnete: im Walde; als 2.: auf dem Felde: als 3: am Meeresstrande; als 4.: Rückblick auf die Tier- und

Digitized by Google

Pflanzenwelt; als 5.: wie sieht die Erdrinde aus? als 6.: der Mensch (S. 202—207.)

In Physik sind die Hauptaufgabe des I. Unterrichtsjahres: die elementaren Gesetze; die des II. ist: der Begriff der Arbeit. Dort ist die 1. untergeordnete: die Wärme dehnt alle Körper aus; die 2.: alle Körper sind schwer; die 3: der Hebel ist die wichtigste einfache Maschine; die 4.: der auf Wasser ausgeübte Druck pflanzt sich nach allen Richtungen gleichmäfsig fort; die 5.: die Luft übt nach allen Seiten den gleichen Druck aus; die 6.: wie der Blitz entsteht; die 7.: das Licht pflanzt sich geradlinig fort. — Hier ist die 1.: Begriff der mechanischen Arbeit; die 2.: Wärmequellen und Wärmeverbrauch; die 3.: der elektrische Strom; die 4.: der Fernverkehr unserer Zeit; die 5.: wie wir hören; die 6.: das Licht kann (auch ohne Spiegelung) aus seiner geradlinigen Bahn abgelenkt werden (S. 207—211.)

b) Die Lehrabsicht ist thatsächlich darauf gerichtet, dafs das Schülerbewufstsein die begriffliche Errungenschaft der Naturwissenschaft aufnehme.

Daher schon im I. Unterrichtsjahre in der Naturgeschichte die Aufgabe der Zusammenfassung der einzelnen Vorstellungen über Knochenbau (Vergleiche) und über den Zusammenhang von Aufenthalt, Lebensweise und Bau der Tiere. Weiter: Die aufsteigende Reihe der Wirbeltiere. (S. 202.) — Zusammenfassende Betrachtungen über die Einrichtungen der Gartenlilie, des Schneeglöckchens, der Zwiebel, Tulpe, — der Hundsrose (Hagebutte), Erdbeere, des Kirschbaums, Apfelbaums, (Wurzel, Sprofs, Blatt, Blüte, Frucht) und über Zusammenhang von Bau und Aufenthalt. (S. 203.) — Im II. Unterrichtsjahre der Begriff der chemischen Verbindung. (S. 203 f.) — Rückblick auf die Gruppe der Wirbeltiere: Ihre Beziehungen zum Menschen, ihre Beziehung untereinander; ihre Beziehung zur übrigen Natur. Wie sie atmen und sich ernähren. Blutkreislauf und Verdauungskanal. Warmblütige und wechselwarme Tiere. Grundgesetz der Anpassung. Die 5 Klassen von Wirbeltieren. (S. 204.) — Die Insekten im Haushalt der Natur. Der Apfelbaum und seine Bewohner. — Was liefern die Insekten dem Menschen? Gesetz der Anpassung. — Rückblick auf die Welt der Gliedertiere. Wie sie atmen? — Ihre drei Klassen. — Was braucht die Pflanze zum Leben? Licht, Wärme, Luft, Wasser, Salze. — Wie ernährt sich und wie wächst die Pflanze? Bestandteile des Pflanzenkörpers: Wasser, Holz (Kohle), Salze (Asche). Bildung der Stein- und Braunkohle und des Torfes. (S. 205.) — Im III. Unterrichtsjahre: Rückblick auf die Tier- und Pflanzenwelt: Ihre Hauptgruppen: Zweiseitig symmetrische: Wirbel-

Digitized by Google

tiere, Gliedertiere, Weichtiere, Würmer. Vielseitig symmetrische. — Offenblütige Pflanzen: Bedecktsamige und nacktsamige. Verborgenblütige. Die Arbeit der niederen Pilze. Die Krankheitskeime in Luft und Wasser. — Wechselbeziehung von Tier und Pflanze in Atmung und Ernährung. — Erhaltung und Verbreitung der Gattung. Arbeitsteilung. Haushalt im Leben der Pflanzen (Sparsamkeit, Einfachheit, Harmonie). — Ferner: Wie sind Gebirge und Thäler entstanden? — Endlich: Der Mensch: Notwendigkeit und Fähigkeit der Anpassung. (S. 206 f.) — Im II. Unterrichtsjahre in Physik: Umwandelung der Arbeit in Wärme und umgekehrt. — Wärmewert der Arbeit. — Arbeitsleistung der Maschinen; Dampfmaschine; das Leben der Tiere und Pflanzen. Steinkohlen sind aufgespeicherte Wärmemengen (Arbeitsmengen). Wärmewirkungen im Luft- und Wassermeer der Erde. Winde, Meeresströmungen. (S. 209 f.) —

c) Auf das engste mit der angegebenen thatsächlichen Lehrabsicht hängt die ganz aufserordentliche Steigerung der Lehrforderungen in der Zahl und Ausdehnung und noch vielmehr in der wissenschaftlichen Bedeutung zusammen. Man lese hier die Haupt- und untergeordneten Aufgaben in Naturgeschichte und Physik für die betreffenden Schuljahre dreimal mit gehörigen Überlegungspausen durch! Im I. Unterrichtsjahre in Naturgeschichte werden bei Kindern im 11. Lebensjahre und wöchentlich 2, d. i. jährlich 80 Stunden weit über 40 neue, darunter viele sehr grofse und 10 Wiederholungs-Aufgaben gefordert; im I. Unterrichtsjahre in Physik bei Kindern im 12. Lebensjahre und wieder wöchentlich nur 2 Stunden gering gerechnet 50 zum Teil umfassende Aufgaben! Wie viel wird in Naturgeschichte im II. und III., in Physik im II. Unterrichtsjahre gefordert! (Siehe S. 203—207, dann 209—211!) — Für die Steigerung der Aufgaben hinsichtlich der inneren Bedeutung sind oben unter b) schon Belege der sprechendsten Art in Menge angeführt; aber sie könnten noch sehr vermehrt werden. Man halte sich einmal stille vor, was das heifst, dafs die Schüler im I. Unterrichtsjahre in Naturgeschichte über Knochenbau und Zusammenhang von Aufenthalt, Lebensweise und Bau bei nachfolgend verzeichneten Tieren Vorstellungen erwerben sollen: Fuchs, Schaf, Fledermaus — Steinadler, Huhn, Ente, Schwalbe — Eidechse, Schildkröte, Hering, Aal — und wohl auch bei: Katze, Pferd, Rind, Reh, Eichhorn — Storch, Möve — Hecht, Kreuzotter und Grasfrosch! (Nach der Weisung: Aus früheren Jahren mit den nötigen Ergänzungen zu wiederholen. S. 202.) — Oder was das heifst, dafs die gleichen Schüler über die Einrichtungen (Wurzel, Sprofs, Blatt, Blüte, Frucht) und Zusammenhang von Bau und Aufent-

Digitized by Google

halt Vorstellungen gewinnen sollen bei diesen Pflanzen: Gartenlilie, Schneeglöckchen, Zwiebel, Tulpe — Hundsrose (Hagebutte), Erdbeere, Kirschbaum, Apfelbaum! (S. 202 f.) Und zwar solche wissenschaftliche Vorstellungen, wie sie nach den für die Fledermaus (S. 170 f.) und die Blüte (S. 172 f.) gegebenen Lehrbeispielen und der zum ersteren Beispiele gefügten Bemerkung: In ähnlicher Weise sind alle Tiere und Pflanzen im einzelnen zu behandeln (S. 171), — thatsächlich erwartet werden! — Man vergegenwärtige sich weiter einmal in Ruhe, was die Aufgaben im II. Unterrichtsjahre in Naturgeschichte (S. 204 f.): Rückblick auf die Gruppe der Wirbeltiere — das Leben der Insekten — Was braucht die Pflanze zum Leben? voraussetzen und einschliefsen! — Oder vollends die im III. Unterrichtsjahre in Naturgeschichte aufgestellten! (S. 206 f.) — Oder die Aufgaben in Physik im I. Unterrichtsjahre, auch die anscheinend anspruchslosesten, wie die über den Hebel, und dann wieder die im II. Unterrichtsjahre, selbst die abermals so schlicht sich lesenden wie: Das Ohr und der Vorgang im Gehörorgan — oder: Das Auge. Vorgang im Gesichtsorgan! (S. 207—211.) — In einem wissenschaftlichen zoologischen, botanischen, mineralogischen, physiologischen oder physikalischen Institut, worin Wissenschaftsjüngern Anleitung und Gelegenheit gegeben ist, wirklich die jedesmal erforderlichen Untersuchungen anzustellen, könnten die Aufgaben nicht höher sein als die hier für Münchener Schuljungen und Schulmädchen gegebenen, aber sie müfsten in der Zahl wesentlich verringert werden, wenn in der Zeit von 3 oder nur 2 Jahren etwas Wahrhaftiges dabei herauskommen sollte! Wie wenige Kandidaten der Naturwissenschaften mögen sich überhaupt finden, die das hier von Kindern einer Grofsstadt, die noch dazu in Massenklassen beisammen sind, Verlangte wirklich erfahren und selbständig geistig durchdrungen hätten! In einem Schullehrer-Seminar, dessen Zöglinge bereits einen vierjährigen Unterricht in Physik hinter sich hatten und bei ihrem Alter dem Unterricht doch einige Reife entgegenbrachten, wurde der Satz von der Erhaltung der Arbeit, und zwar von einem in Physik vorzüglich bewanderten Mann, gelehrt, allein selbst die Aufmerksamsten unter den jungen Leuten kamen über eine ganz geringe, armselige Auffassung, wenn das nicht zu viel gesagt ist, kaum hinaus. —

d) Zu der aufserordentlichen Steigerung der Lehraufgaben in Zahl, Ausdehnung und innerer Bedeutung halte man nun unmittelbar die Anweisung für das Lehrverfahren, besonders in Punkt 1, 5, 6 und 7: Die unerläfsliche Vorbedingung eines gedeihlichen naturkundlichen Unterrichts ist die Anschauung ... vor allem der lebenden Natur. — Bei

Digitized by Google

allen Betrachtungen sind thunlichst jene stetig wiederkehrenden ... Thatsachen der Zweckmäfsigkeit, der Ordnung, des Mafses, der Übereinstimmung, der Einfachheit, der Ökonomie der Arbeitsteilung, der Gesetzmäfsigkeit, der Unter- und Einordnung, der Sparsamkeit, der Notwendigkeit der Anpassung ... mit immer gröfserer Klarheit herauszuarbeiten. — In allen Einzelbetrachtungen aus dem Gebiete der Naturgeschichte suche man, soweit das ungezwungen möglich ist, den ursächlichen Zusammenhang zwischen Aufenthalt, Lebensweise und Einrichtung klar zu legen. — Das Vergleichen einzelner Dinge untereinander, ihre verschiedenen Entwicklungsstufen, ihre einzelnen Organe nebst Verrichtungen, ganzer Tier- und Pflanzengruppen ist nicht zu unterlassen! (S. 164 f.) — Zur richtigen Auslegung dieser Punkte in der Lehranweisung erwäge man die Lehrproben von der Fledermaus (S. 170 f.) und Blüte (S. 172 f.) — Namentlich in Punkt 5, 6 und 7 der Lehranweisung tritt wieder die oben bezeichnete Lehrabsicht ganz scharf hervor. In diesen Punkten liegt die Übertragung der Gesichtspunkte und des Verfahrens wissenschaftlicher Untersuchung auf das Lehren in der Volksschule. — Sind die Aufgaben in Angemessenheit zur Lehranweisung unter den gegebenen Voraussetzungen lehrbar? Man besinne sich einmal aufrichtig auf die Bedingungen einer einzigen wahren Erfahrungsvorstellung, etwa der vom Fuchs, und eines einzigen wahren Erfahrungsgedankens, etwa des Gedankens über den Zusammenhang von Aufenthalt, Lebensweise und Bau des Fuchses. Auch gehe man in aller Ehrlichkeit sein eigenes Erfahrungsbewufstsein durch und frage sich, welche wirkliche Erfahrung von Fuchs, Fledermaus, Eichhorn, Steinadler, Storch, Möve, Eidechse, Schildkröte, Hering, Aal, Hecht, Kreuzotter, Grasfrosch, Schneeglöckchen u. s. w., ja selbst von den nächsten Tieren, Pflanzen und Mineralien man überhaupt gemacht habe und wie weit man, auch bei weiter geführter Bildung und eines durch die Jahre fortgesetzten Verkehrs mit der Natur, im Naturverständnis gekommen sei. Die Antwort wird nicht stolz machen. Zu einer im wissenschaftlichen Sinne brauchbaren Erfahrungsvorstellung, beispielsweise vom Fuchs, gehörte nichts geringeres als die Erfahrungsgelegenheit des Jägers und Beobachtungsfähigkeit des Forschers, und zum Verstehen eines solchen Tieres unter dem biologischen Gesichtspunkt noch überdies die wissenschaftliche Durchdringung des Erlebten. Wer je einmal ernstlich versucht hat, nur Tiere der allernächsten Umgebung zu studieren, wird einerseits mit Beschämung es in sich ausgemacht

Digitized by Google

haben, wie oberflächlich und dürftig doch unsere Vorstellungen selbst von Geschöpfen sind, die vor unseren Augen leben, und andererseits es mit Verwunderung allmählich erkannt haben, welche häufigen und mannigfaltigen Beobachtungen dazu erforderlich sind, um nur des Charakteristischen bei einem einzigen Tiere wirklich richtig inne zu werden. — Die allermeisten Menschen, sogar solche mit reger Aufmerksamkeit auf die Tiere, werden ihr lebenlang wohl niemals in die Lage kommen, alle jene Erfahrungen zu sammeln, die nach der Lehrprobe von der Fledermaus, obendrein schon in den ersten Wochen des ersten Unterrichtsjahres in Naturgeschichte, bei den Münchener Kindern zum — Ausgang genommen werden sollen. Und was weiter nach der Lehrprobe von der Blüte durch diese Kinder im gleichen Unterrichtsjahr an begrifflicher Erkenntnis geleistet werden soll, setzt so feine, eingehende und reiche Erfahrungen an den im Lehrplan zur Behandlung aufgegebenen Pflanzen und ein solches Denken darüber voraus, dafs nur ein geschulter, gereifter Beobachter, dem dazu die Erfahrungsgelegenheit des Gärtners offen sein müfste, sich an solcher Ableitung versuchen könnte. Und ähnlich weitgehende wissenschaftliche Erfahrungen und Auffassungen werden schon im ersten Unterrichtsjahre in Naturgeschichte bei den Schülern von allen anderen einzeln zu behandelnden Tieren und allen übrigen Pflanzeneinrichtungen erwartet bezw. gefordert! Indes erscheinen diese Ansprüche an den Schüler in Bezug auf Erfahrung und Verständnis immer noch gering gegenüber den Ansprüchen an denselben in den folgenden Unterrichtsjahren in Naturgeschichte. Was soll man sagen, wenn da im II. Unterrichtsjahre Aufgaben auftreten wie diese: Das Wasser im Haushalt der Natur. Sein Kreislauf. Seine zerstörende und aufbauende Thätigkeit. Wasser als mechanische Kraft. — Oder: Beziehungen der Wirbeltiere zum Menschen, ihre Beziehung untereinander, zur übrigen Natur. Wie sie atmen und sich ernähren. Blutkreislauf und Verdauungskanal etc. Oder im III. Unterrichtsjahre: Der Wald und seine Bedeutung für die Natur... Der Getreidebau auf der Erde. Das Meer ... Die Arbeit der niederen Pilze. Die Krankheitskeime in Luft und Wasser. Wechselbeziehung von Tier und Pflanze in Atmung und Ernährung. Erhaltung und Verbreitung der Gattung. Arbeitsteilung. Haushalt im Leben der Pflanzen (Sparsamkeit, Einfachheit, Harmonie)! U. s. w. —

Auch in Physik besinne man sich getreu auf die Voraussetzungen, welche erfüllt sein müssen, bis es zu einer im wissenschaftlichen Sinne giltigen Vorstellung von irgend einer Kraftwirkung, etwa jener der Ausdehnung der Körper durch die Wärme, oder eine Eigenschaft

Digitized by Google

der Materie, wie etwa der Schwere, oder einem Naturhergang, wie etwa der Entstehung des Blitzes, der Fortpflanzung des Lichtes, oder bis es zu einem richtigen wissenschaftlichen Begriff, wie etwa dem des Schwerpunktes, im Bewufstsein komme. — Auch gestehe man sich wieder ehrlich ein, wie bestellt es sei um das eigene wahre Wissen in der Naturlehre. Man wird noch weit mehr Ursache zum demütigen Eingeständnis des Nichtviel- oder eigentlich Nichtwissens haben, als vorher inbetreff des eigenen wahren Wissens in der Naturgeschichte. Trotz vielleicht mehrjährigen Schulunterrichts in Physik wird man in sich entdecken, dafs man nicht einmal von den allernächst liegenden Erscheinungen, wie Regen und Schnee, Tau und Reif, eine wirkliche Erkenntnis habe, dafs so gemeine Erfahrungen, wie die, dafs die Stube vom geheizten Ofen warm wird, oder dafs ein richtig geladener Erntewagen sicher seiner Strafsen fährt, einem im Grunde fast dunkle Rätsel sind, dafs eine so geläufige Annahme, wie die der Kohäsion in den Körpern, sogar an die Grenzen des Erkennens führen kann! — Was es um wahre Erfahrung und gar um wahre Erkenntnis — ich sage nicht: Überzeugung — im Gebiete der Naturdinge und -Kräfte ist, besonders in dem letzteren, dies erlebt man freilich am stärksten durch den unbedingt ernsten Unterricht in Naturgeschichte und -Lehre mit Kindern. Bis man es hier einmal so weit bringt, dafs die Macht der Erfahrung zum Fragen, Suchen, Eindringen, Verstehen drängt, wie viel treue Arbeit mufs da geleistet sein! Sehr oft macht man es aus, dafs die Kindererfahrung viel zu gering und unzulänglich für wirkliches Denken in Naturgeschichte und noch mehr in -Lehre ist, dafs man bei ganz naiven Vorstellungsweisen aufhören mufs. — Erfüllt von dem Bewufstsein der Schwierigkeit zumal des elementaren Physikunterrichts, eines allerdings streng wahrhaftigen, trete man nun zu den Aufgaben für Physik in diesem Lehrplan und prüfe sie unbefangen lediglich unter dem Gesichtspunkt der dazu unerläfslichen Erfahrungen und notwendigen Stufe naturwissenschaftlichen Denkens. Mächtiger noch, viel mächtiger, als schon bei den Aufgaben für Naturgeschichte, wird sich das Urteil aufdrängen, dafs sehr viele Aufgaben gar nicht lehrbar sind, weil beim Volksschüler, zumal dem der Grofsstadt, die dafür notwendige Erfahrungs- und Überlegungsreife nicht gegeben ist. Es ist sehr schade, dafs das Buch keine Lehrproben aus der Naturlehre enthält; aber schon die blofsen Lehraufgaben zeigen sehr deutlich, dafs dem Verfasser in der Naturlehre für Unmündige ebenso wie in der Naturgeschichte für dieselben einige Schule bei Goethe-Jarno nicht nachteilig geworden wäre.

Digitized by Google

e) Indes wird noch in einer anderen Hinsicht die geistige Leistungsgrenze des Volksschülers aufserordentlich weit überschritten. Abgesehen nämlich von den vielen Aufgaben in der Naturgeschichte und Naturlehre, die eine über die Erfahrung und das Denken des Volksschülers so viel hinaus gelegene Ausbreitung, Verfeinerung und Genauigkeit der Beobachtung und Übung in eindringendem wissenschaftlichem Erwägen voraussetzen, fordert der Lehrplan die Lösung auch einer, immer noch stattlichen, Anzahl solcher Aufgaben, die aufser weitreichender Einsicht in die Beziehungen der Wesen, in die allgemeinen Naturbeziehungen auch ganz hervorragende Erfahrung vom menschlichen Leben, dem Einzel- wie Gesamtleben, auf den mannigfaltigsten Gebieten und reifes Urteil über dessen Verflechtungen mit den Naturdingen und -Kräften bezw. -Wirkungen verlangen. Dieser Art sind die im I. Unterrichtsjahre in Naturgeschichte auftretenden Aufgaben: Die Bedeutung der Haustiere für den Menschen. Der Nutzen der Singvögel. Vogelschutz. Bedeutung der Fischzucht. Bedeutung des Obstbaues. Bedeutung des Eisens für die Kultur. Oder die im III. auftretenden: Die Bedeutung des Waldes für den Menschen. Waldschutz und -Pflege. Bedeutung des Getreidebaues für ein Land. Bedeutung des Meeres für den Menschen und ein Volk. Gesundheitsregeln über Bewegung und Ruhe, Atmung und Ernährung, Wohnung und Kleidung (des Menschen). (Immer unter Bezugnahme auf die Grundgesetze der Natur.) Notwendigkeit und Fähigkeit der Anpassung. (Nur das Allerwichtigste.) — Bezeichnenderweise treten die Aufgaben dieser Richtung gegenüber jenen mit der ausgesprochenen wissenschaftlichen Lehrabsicht sehr zurück; das ganze II. Unterrichtsjahr in Naturgeschichte hat unter seinen reichlich 50 Aufgaben keine 5! Immerhin sind ihrer, wie gesagt, nicht wenige, ja jede einzelne bedeutet nichts anderes als das Ergebnis aus einer Fülle von Einzelbetrachtungen, die darin ihre Zusammenfassung und ihren Abschluſs finden. Nur ein Mann, der sich in Menschenwelt und Natur gleich tüchtig umgethan, könnte mit einigem Vertrauen auf eine gute Antwort sich an die Lösung der einen und anderen wagen. Was gehörte beispielsweise nur dazu, welche Erfahrung, welcher Überblick, welche Erkenntnis, um über die Bedeutung des Eisens für die Kultur eine auf eigenem Urteil beruhende Aussage machen zu können!

f) Doch nicht allein gegenüber dem Schüler, sondern auch gegenüber dem Lehrenden greifen die Aufgaben für Naturkunde in dem Lehrplan sehr oft über die Leistungsgrenze entschieden hinaus. Das Lehren vieler Aufgaben setzt beim Lehrenden

Digitized by G

eine solche hohe naturwissenschaftliche Bildung, eine solche Fülle und Vollkommenheit der Erfahrung und Beobachtung, eine solche Tiefe der Forschung, eine solche Übung in den naturwissenschaftlichen Untersuchungsmethoden voraus, dafs es nicht so sehr viele berufsmäfsig geschulte Fachgelehrte geben möchte, die in all' den vielen Wissenschaftsverzweigungen, welchen diese Lehraufgaben zugehören, gleichermafsen gediegen lehren könnten. —

g) An dieser ungeheueren Überspannung der Ansprüche an Schüler und Lehrende bricht bereits der ganze Lehrplan für Naturkunde in sich zusammen! Drastischer als durch den Verfasser selbst hätte kaum durch einen andern das Irrtümliche der Meinung dargethan werden können, dafs der Weg der Schule der Weg der Wissenschaft selbst sei! (Vergl. S. 97.)

h) Aber es ist viel Ernsteres noch zu sagen. Vor dem Weitergehen lese man wieder den 1. Satz des 1. Punktes der Lehranweisung (S. 164). Ferner die Erklärung über das Ziel des naturkundlichen Unterrichts (S. 163). Und nun nehme man auch wieder die Lehraufgaben sowohl in Naturgeschichte als Naturlehre vor. (S. 202—211.) Und man sehe, unter Vergleichung mit den Besinnungen und Prüfungen, wozu oben unter d) aufgefordert worden, ob sich selbst bei bestem Willen, die »unerläfsliche Vorbedingung eines gedeihlichen naturkundlichen Unterrichts«, »die Anschauung ... vor allem der lebenden Natur« erfüllen (S. 164) und die beiden ersten Zielpunkte desselben, »den Schüler so in die Natur einzuführen, dafs er die einfachen Vorgänge und Gesetze in den Erscheinungen der Natur beobachten und verstehen lerne« (S. 163), erreichen lassen. Die allermeisten Dinge: Tiere, Pflanzen und Mineralien, die Lebens- und Entwicklungsthatsachen, die Lebensgemeinschaften, die erdgeschichtlichen Bezeugungen, die anatomischen, physiologischen und physikalischen Thatsachen von dem Körperbau, den Lebensverrichtungen und Sinnesfunktionen beim Menschen, von den physikalischen Veränderungen, Eigenschaften, Vorgängen, Gesetzen und Arbeits- oder anderen Anwendungen, welche alle in die Lehraufgaben eingeschlossen sind, kann ein Grofsstadtkind, ein Volksschüler, gar nicht in ihrer Wirklichkeit erfahren; der naturkundliche Unterricht, dem sie zur Behandlung aufgetragen sind, vermag der Forderung der unmittelbaren Anschauung, selbst in der allerdürftigsten Weise, nicht zu entsprechen; damit fällt auch die Möglichkeit dahin, Naturbeobachtung und Naturverständnis, auf der Grundlage dieser Aufgaben, zu wecken und zu bilden.

i) Abermals mufs hier auch der Lehrenden gedacht werden.

Digitized by Google

Dieselben werden in die peinigende Lage versetzt, sehr oft bewufst gegen die »unerläfsliche Vorbedingung« eines gedeihlichen naturkundlichen Unterrichts verstofsen, d. i. gegen die innerliche Wahrheit des Lehrens, fehlen zu müssen, und mit ihrem thatsächlichen Verhalten beim Unterricht, abermals ganz bewufst, gerade das Gegenteil von dem im Schüler zu bewirken, was das aufgestellte Ziel zuerst heischt.

k) Noch anderes tritt uns nahe. Dem Zwecke, den Unterricht auf die Anschauung vor allem der lebenden Natur zu begründen, dienen: »Der Zentralschulgarten, botanische Garten, die einzelnen Schulgärten, Terrarien, Aquarien, Raupenkästen, die Pflege von Pflanzenkeimlingen in Töpfen im Schulzimmer, Schulausflüge. Auch sollen die Kinder veranlafst werden, auf allen ihren Schulwegen und Spaziergängen zu beobachten«. (S. 164.) Im Centralschulgarten etc., durch Terrarien u. dergl. soll die Anschauung der lebenden Natur an erster Stelle gewonnen werden! Das ist vor allem Euere Welt, Ihr Kinder! Der Lehrplan enthält öfters die gewifs Eindruck machende Weisung: Besuch des Centralschulgartens. (S. 203.) Besuch der zoologischen Sammlungen des Staates. (S. 204 f.) Besuch des botanischen Gartens und der zoologischen Sammlungen des Staats. (S. 206.) Besuch der mineralogischen Sammlungen des Staates. (S. 207.) Die schlichte: Gang zum Fuchsbau, zur Schafhut, zur Viehweide, zur Waldheide, zum Bauernhof, zum Entenweiher, oder zum Mühlbach, zum Storchnest etc. giebt er nicht. Und warum nicht? Alle die Naturdinge, -Wirkungen und -Anwendungen, deren Behandlung in der Schule er vorschreibt, müfsten doch auch »beobachtet und zwar regelmäfsig und unter Führung eines Tagebuches durch die Schüler (und den Lehrer!) beobachtet werden können« (S. 110), ebenso wie die Lebensgemeinschaften. Aber wo sind jene Städte, »von Grofsstädten wie München nicht zu reden« (S. 110), die ihre Schülermassen, ihre Haufenklassen zur wirklichen Heimat der im Lehrplan auftretenden Tiere, Pflanzen und Mineralien, zu den wahren Erfahrungsgelegenheiten für die dort auftretenden Naturwirkungen und zu den rechten Erlebnisgelegenheiten für die dort auftretenden Naturanwendungen führen könnten? Was die Stadt selbst an Erfahrung der Naturdinge und -Wirkungen darbietet, ist kaum zu veranschlagen. »(Sie) ist meist ein Grab für alles naturgemäfse Leben; das gilt nicht nur für die dareingebannten Menschen, sondern auch für Tiere und Pflanzen«. (S. 110.) Die Arbeitsstätten sind »Nichtberechtigten« auch in der Regel schwer zugänglich, besonders ganzen Schülerscharen. So bleiben — die Surrogote der lebenden Natur. »Sind wir nicht schon glücklich,

Digitized by Google

wenn die Freigebigkeit der städtischen Schulbehörden es gestattet, in einer sonnigen Ecke des Spielplatzes am Schulhause einen ganz bescheidenen Schulgarten anlegen zu können, vielleicht verbunden mit ein paar Raupen- und Puppenkästen, einem luftigen Vogelhause, einem Aquarium und einem Terrarium, und wenn die langen Häuserschatten unsern Keimlingen im Schulgarten nicht Licht und Wärme rauben?« (S. 110 f.) Von der unerläfslichen Vorbedingung eines gedeihlichen naturkundlichen Unterrichts wird also das Hauptstück, die Anschauung vor allem der lebenden Natur, fast fallen gelassen.

l) Indes die Surrogate der Natur sind noch lange nicht das bedenklichste. Punkt 8 der methodischen Weisungen besagt, dafs das Lesebuch die Ausführungen im naturkundlichen Unterricht in belebender Form ergänzen soll. (S. 166.) In der Lehrprobe von der Fledermaus werden die »Grundthatsachen« (S. 170) auf der Unterlage von dem gefunden, was die Kinder in ihrer Sichselbstüberlassenheit beobachtet (!), gelesen oder erzählt bekommen haben. (S. 170.) In derselben Lehrprobe werden aus diesen auf solcher Unterlage gefundenen Grundthatsachen »Schlüsse« auf die Einrichtung des Baues gezogen! (S. 171.) Durch diese Schlüsse sollen etwa 20 oder mehr strenge Erfahrungsthatsachen und -Auslegungen, die genaueste wissenschaftliche Beobachtung und Untersuchung voraussetzen, als Ergebnis erlangt werden! Hierauf kommt »man«, d. i. der Lehrer, nach der Lehrprobe, auf die Beziehungen der Fledermaus zum Menschen und zur übrigen Natur zu sprechen, erweitert das Begriffliche durch den Hinweis auf einige Verwandte an Umfang, worauf »man«, d. i. wieder der Lehrer, auch auf den Bau des Knochengerüstes, das starke Schulterblatt, die langen und starken Schlüsselbeine, den Brustbeinkamm, den ungeheuer langen Arm- und Fingerknochen der Fledermaus eingehen und diese Dinge betrachten, vergleichen, aus ihrem Zweck erklären und teilweise zeichnen lassen kann. — Und in ähnlicher Weise sind alle Tiere und Pflanzen im einzelnen zu behandeln! (S. 171.) — Die blühende Begriffsschilderung der Blüte (S. 172 f.) verrät, dafs auch bei den zusammenfassenden Betrachtungen der Lehrer den Inhalt giebt. Die Naturkunde wird in der Hauptsache wie Überlieferung behandelt. Der Vortrag des Lehrenden ist die Hauptquelle des Wissens für den Schüler. Worte, Worte, Worte sind meist der Ersatz der lebenden Natur! Alles, was der Verfasser, mit grofser Schärfe und anscheinend zuversichtlicher Überlegenheit, gegen Junge und seine Nachfolger S. 105—111 geltend macht: Mifskennen der unendlichen

Digitized by Google

Entfernung zwischen der Wissenschaftshöhe und der Erfahrungs- und Erkenntnisstufe des Volksschülers, Verletzung der Rücksicht auf Einfachheit des Unterrichts und gesunde Begriffsbildung, Widerstreit mit der Forderung der Anschauung, didaktischen Materialismus, fällt mit verdoppelter Wucht auf seine eigene Schul-Naturkunde zurück. Wäre dem so, wie von Willmann behauptet wird, dafs dieser den gesamten naturkundlichen Unterricht in der Volksschule für gänzlich überflüssig halte, die Naturkunde des Verfassers rechtfertigte nicht blofs völlig diese Abweisung, sie gäbe auch noch überdies reichen Beweisstoff zu der weiter gehenden Aufstellung: dafs der gesamte naturkundliche Unterricht in der Volksschule höchst schadenbringend sei!

m) Mit der letzten Bemerkung ist bereits angedeutet, dafs das Ernsteste gegen diesen Lehrplan noch nicht einmal gesagt ist: es fehlt dabei jede Möglichkeit, den naturkundlichen Unterricht erziehend wertvoll zu machen. Gerade der naturkundliche Unterricht mufs sich auszeichnen durch Strenge und Vorsicht. Hierin mufs er es der echten Naturwissenschaft nachthun. Er mufs durchaus im Geist derselben arbeiten, wie sehr er sich auch im Ergebnis bescheiden mufs. Dem Unterricht des Verfassers, wie wir ihn kennen lernten, fehlt aber alle Strenge und Vorsicht. Es kann dabei zu keinen inneren Erlebnissen kommen, weder zu wahren Vorstellungen noch zu wahren Gefühlen. Denn Vorstellungen lassen sich nicht durch Worte erzeugen, nicht durch Rede übertragen. Und Gefühle bleiben aus, wo Vorstellungen fehlen. Von Erkenntnis ist erst recht nicht zu sprechen. Erkenntnis beruht auf wahren Vorstellungen, die denkend bearbeitet werden. Was das Buch über den Wert des naturkundlichen Unterrichts so bestechend äufsert: dafs er die Sinne übe (S. 121), gegen den verhängnisvollen Aberglauben, die Leichtgläubigkeit und Gedankenlosigkeit, Schutzdämme baue, die Grundsätze einer weisen, praktischen, körperlichen und in gewissem Sinne sittlichen Lebensführung in allen wichtigen Punkten auf eine klare, weil durch Experiment und Beobachtung gewonnene Erkenntnis stütze (S. 126), die Wahrheitsgefühle mit seiner experimentellen und induktiven Methode lebhaft fördere und die ästhetischen durch Betrachtung des zweckmäfsigen Baues der Organismen und Zeichnungen wecke (S. 127), all dies ist nach obigen Nachweisungen, gelinde gesagt, nur schönes Wort. Die herbe, unerbittliche Verurteilung des falschen, schlechten naturkundlichen Unterrichts durch den Verfasser trifft vor allem wieder ihn selbst: »Freilich erfüllt dieser (der naturkundliche) Unterricht seinen Zweck um so weniger, je weniger die Natur selbst an den Schüler herantritt und je mehr ihm nur Surrogate an Stelle der

Digitized by Google

wirklichen Naturobjekte zur Anschauung geboten werden. Gerade weil der naturkundliche Unterricht um der Übung der Sinne willen in der Volksschule geradezu unentbehrlich ist, mufs es als unverantwortlich bezeichnet werden, wenn derselbe trotz aller und immer wiederholter Betonung in einer Weise betrieben wird, dafs er eine seiner hervorragendsten Seiten gar nicht entfalten kann.« (S. 122.) Der schlechte Unterricht kann das natürliche kindliche »Bedürfnis der Kausalität ... langsam aber sicher im Laufe der Jahre zum Absterben bringen«. (S. 125.)

Der vornehmste Wert dieses naturkundlichen Unterrichts besteht in der Inanspruchnahme des Gedächtnisses bei Lehrenden und Schülern!

Die sorgsame Begründung auf Erfahrung, die unbedingte Aufrichtigkeit des Denkens, die niemals über die psychologische Grundlage hinausgeht, die sie in der Erfahrung hat, machen den naturkundlichen Unterricht zum erziehenden. Nur dadurch pflegt er die Unbefangenheit, das schlichte Geltenlassen und Anerkennen gegenüber der Thatsächlichkeit und übt er in der Selbstzucht der Überlegung, in Bescheidenheit und Demut gegenüber der Wahrheit. Der Unterricht nach dem Lehrplan und den Lehrproben mufs notwendig zur Abstumpfung gegen die Natureindrücke und Gleichgiltigkeit gegen die Naturkenntnis führen. Stets macht man es an solchen Kindern, die von der Natur viel gehört und über sie viel anderen nachgeredet haben, aus, dafs ihr Auge für die umgebende Welt wie zu, und ihr Sinn für das denkende Eindringen darein wie tot ist. Was sollen sie auch noch der wirklichen Dinge und des wirklichen Geschehens achten, da sie doch durchs Wort über alles bereits so trefflich unterrichtet sind, was sollen sie noch nach der Wahrheit suchen, da doch die erhabene Wissenschaft selbst sie in ihre Geheimnisse eingeführt hat! Dieser naturkundliche Unterricht mufs — in seiner Richtung — genau so verderbend wirken, wie jener litteraturkundliche, der die Dichtungen durch die Berichte in Litteraturgeschichten kennen lehrt und die Urteile über die Dichtungen den Verfassern der Litteraturgeschichten nachzuplaudern gewöhnt, und wie jener Religionsunterricht, der die Katechismusfassungen als Religion lernen läfst, in ihren Richtungen nach vielfältiger Erfahrung verderbend wirken. Dieser naturkundliche Uuterricht mufs zu einer abstofsenden Scheinreife in Hinsicht auf Naturerfahrung und -Erkenntnis, zu frühem Sichfertigfühlen, zur Geringschätzung der Wahrheit und kecken Anmafslichkeit gegenüber der Wissenschaft selbst führen.

Digitized by Google

Durch seine thatsächliche Lehrabsicht erzeugt er endlich im werdenden Menschen einen verhaltenen Gegensatz zur Lebens- und Weltauffassung des Christentums, der früher oder später zum Bruch mit dieser führen und dem offenen Bekenntnis zum theoretischen Materialismus, der Vorstufe des praktischen, zutreiben mufs!

n) Alle die hervorgehobenen üblen Folgen aus der Meinung, dafs der Volksschüler auf die Höhe der Wissenschaftserkenntnis gebracht werden müsse, erscheinen keineswegs als nur mögliche, sondern als solche, die unabwendbar sind. Denn der Lehrplan ist keineswegs als bloſse gedruckte Äufserung anzusehen, die Anwendung seiner Vorschläge gehört nicht dem Bereiche der Unwahrscheinlichkeit an. Er hat lange die Genehmigung und Bestätigung durch die Schulbehörden erhalten. Seine Anwendung wird vom künftigen September ab in München Gebot. Für tausende und folgend wieder tausende von Kindern ist er auf wer weifs wie lange in einem wichtigen Bildungsgebiete Gesetz. Dadurch gewinnt das Überspannte und Bedenkliche seiner Vorschläge das Zwingende einer Rechtsverbindlichkeit!

(Fortsetzung folgt)

Digitized by Google

MITTEILUNGEN

1. XXXII. Hauptversammlung des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik

Bericht von Dr. A. Reukauf in Hildburghausen

Die 32. Hauptversammlung des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik fand in den Tagen vom 4.—6. Juni d. J. in Halle a. S. statt. Sie war nicht stärker besucht als die vorjährige Versammlung in Leipzig, etwa halb so stark als die letzte Hauptversammlung in Halle im Jahre 1885. Der Hauptgrund dafür ist der, dafs schon seit längeren Jahren der Mann aus dem Leben geschieden ist, der vor allem es verstand, auch in der Lehrerschaft der höheren Schulen Halles das pädagogische Interesse wachzuerhalten, der rühmlichst bekannte Professor Dr. O. Frick. Bei der diesjährigen Versammlung mögen nur ganz vereinzelt Lehrer der höheren Schulanstalten Halles zugegen gewesen sein, wenn sie nicht ganz gefehlt haben. — Die Vorversammlung und die beiden Hauptversammlungen fanden in den Räumen des »Wintergartens« statt, blofs zu der 1. Hauptversammlung, die etwa 120—130 Gäste zählte, war der grofse Saal benötigt. Alle Verhandlungen wurden von dem Vereinsvorsitzenden Herrn Universitätsprofessor Dr. Vogt aus Wien geleitet.

In der Vorversammlung, die am Abend des 4. Juni stattfand, begrüfste zunächst Herr Rektor Dr. Männel namens der Hallenser Mitglieder die Versammlung. Im Anschlufs daran gab er einen kurzen Rückblick auf die Entwicklung des Halleschen Schulwesens im verflossenen Jahrhundert und schilderte, wie die Richtungen des Philanthropinismus (Wolke), Pestalozzianismus, Eklekticismus (Niemeyer) und zuletzt der Herbartianismus (Frick) nacheinander bestimmend gewesen seien.[1]) — Herr Professor Vogt greift noch auf frühere Zeiten zurück und knüpft eine kurze Beleuchtung der Verdienste der Pietisten A. H. Franke und Semler um das Schulwesen hieran an. Er berührt ferner kurz die Kämpfe, die in der Gegenwart von der Herbartschen Schule gegen die Ethik des Utilitarismus gekämpft werden, während sich im allgemeinen die Herbartsche Pädagogik einer Zeit der Ruhe erfreue. — Die Mitgliederzahl des Vereins hat auch im letzten Jahr keine Zunahme erfahren, sie beträgt ungefähr 600. Einen besonderen Nachruf widmet der Vorsitzende den im

[1]) Eine ausführliche Geschichte des Halleschen Schulwesens im 19. Jahrhundert, auf Grund eingehender Quellenstudien verfafst von Herrn Dr. Männel, ist soeben in der Buchhandlung des Waisenhauses erschienen.

Digitized by Google

letzten Jahre verstorbenen, um den Verein, bezw. die Pädagogik wohlverdienten Mitgliedern Versicherungsinsp. Fleischhacker in Offenburg, dem ehemaligen Schatzmeister des Vereins, und Direktor Krönlein in Freiburg i. Br. Nachdem sodann die Tagesordnung für die Hauptversammlungen festgestellt ist, folgen die Berichte über die einzelnen Ortsgruppen und Zweigvereine. Es sprachen die Herren Lehrer Sachse aus Magdeburg, E. Haase aus Halle a. S., Meitzner aus Leipzig, Grohmann aus Chemnitz, Seminaroberlehrer Dr. Thrändorf aus Auerbach i. V., Lehrer Schab aus Eisleben, Seminaroberlehrer Dr. Reukauf aus Hildburghausen. Die meisten Ortsgruppen beschäftigen sich mit gemeinsamer Besprechung von Werken Herbarts oder solchen aus der Herbartschen Schule; zu grofsen, selbständigen Vereinen haben sich ausgewachsen der Verein für Herbartsche Pädagogik in Rheinland und Westfalen (z. Z. c. 1400 Mitglieder) und der Verein der Freunde Herbartischer Pädagogik in Thüringen (z. Z. über 900 Mitglieder). — Es wird von Herrn Schuldirektor Dr. Wilk in Gotha angeregt, die Versammlung künftig statt zu Pfingsten im Herbste abzuhalten. Dafür spricht, dafs das Jahrbuch so spät erscheint, dafs manche Mitglieder kaum die nötige Zeit finden, sich in die Aufsätze zu vertiefen, dagegen aber spricht der Umstand, dafs die Herbstferien in den verschiedenen Staaten verschieden liegen. So wird beschlossen, es vorläufig bei der alten Einrichtung zu lassen, wohl aber soll darauf hingewirkt werden, dafs das Jahrbuch eher, etwa zu Weihnachten, erscheinen kann, auch sollen die Aufsätze des nächsten Jahrbuchs womöglich in den Erläuterungen im voraus angekündigt werden, damit sich die Interessenten die Aushängebogen einzelner Aufsätze schon vor Erscheinen des gesamten Jahrbuchs kommen lassen können. Eine längere Debatte entspinnt sich auch über die Abfassung der Erläuterungen. Es wird vorgeschlagen, dafs die Handschrift erst von den einzelnen Rednern vor der Drucklegung durchgesehen werde.

Erste Hauptversammlung am 5. Juni. Es wurden besprochen die Arbeiten von Professor Dr. Vogt »Zur Behandlung sozialer Fragen im Geschichtsunterricht«, Professor Dr. Falbrecht in Freistadt (Ober-Österreich) über »Horaz im erziehenden Unterrichte«, Seminardirektor Professor Otto in Eisenach über »die Wunder Jesu in der Schule«, Itschner in Jena über »Lay's Rechtschreibe-Reform.« An den Verhandlungen beteiligten sich aufser den Referenten, von denen blofs Herr Itschner fehlte, die Herren: Direktor Dr. Schilling aus Zwickau, Seminaroberlehrer Dr. Reukauf aus Hildburghausen, Seminaroberlehrer Dr. Thrändorf aus Auerbach i. V., Rektor Kraufse aus Cöthen, Schuldirektor Dr. Wilk aus Gotha, Professor Bolis aus Brüx in Böhmen, Realgymnasiallehrer Dr. Meltzer aus Zwickau, Direktor Dr. Barth aus Leipzig, Pastor Flügel aus Wansleben, Rektor Dr. Wohlrabe aus Halle, Rektor Hemprich aus Freyburg a. U., Mittelschullehrer E. Haase aus Halle, Oberlehrer Krusche aus Leipzig. Blofs die Hauptpunkte der Verhandlungen sollen herausgehoben werden.

1. Vogt. Die Arbeit ist veranlafst worden durch die Artikel von Neubauer über den Geschichtsunterricht in Reins Encyklopädie. Hinsichtlich des Ziels des ganzen Unterrichts zeigt sich dort ein Fortschritt über die Auffassung O. Jägers und seiner Anhänger hinaus, denen blofs das historische Wissen als Ziel des Geschichtsunterrichts gilt, während Neubauer auch Anregung des Gefühls durch den Unterricht fordert (Vogt). Auch O. Jäger denkt sich eine Einwirkung der Geschichte auf das sittliche Urteil, aber nur neben dem Unterricht, ohne besondere Veranstaltung des Lehrers; das genügt aber nicht (Schilling). In den neueren Werken über Nationalökonomie wird zwischen Wirtschaftslehre, als rein statistisch-historischer Wissenschaft und Wirtschaftspflege, als praktischer Wissenschaft nicht streng geschieden. Es kommt in diesen Werken zu wenig zur Geltung, dafs die Wirtschafts-

pflege eigentlich eine angewandte ethische Disziplin ist (Vogt). Es wäre wünschenswert für den Lehrer der höheren Schulen, wenn er ein Buch zur Hand hätte, das in geschickter Weise die Probleme der Wirtschaftskunde an den Lehrstoff der höheren Schulen anschlösse, sodafs ein Gesamtsystem der Gesellschafts- und Wirtschaftskunde entstände. Wir sind bis jetzt noch nicht über Anfänge dazu hinaus (Reukauf).

2. Falbrecht. Es werden 3 Punkte zur Diskussion gestellt: 1. Bedürfen die Klassiker des Altertums einer Kritik ihrer Lebensanschauungen vom Standpunkte des Christentums? 2. Welche Resultate ergäbe das bei Horaz? 3. Ist der Vorschlag des Verfassers, Horaz zu einem Konzentrationsstoff in der Oberklasse des Gymnasiums zu machen, gerechtfertigt? — Während der nichtpädagogisch geschulte Philologe als Ziel setzt, den Schüler in die Klassiker des Altertums sich einleben zu lassen, und noch in den Gymnasien heutzutage der Epikureismus des Horaz u. a. ohne Kritik an den Schüler herangebracht wird, und der Schüler über die anstöfsigen Stellen zumeist flott hinweggeführt wird, gilt es für den wahrheitsliebenden, pädagogisch geschulten Lehrer als Grundsatz, einerseits den Schüler mit den Schwächen des klassischen Epikureismus vorsichtig unter Ausscheidung der sittlich direkt anstöfsigen Stellen bekannt zu machen, aber andererseits dem Schüler auch die Schwächen als solche zum Bewufstsein zu bringen, damit kein Doppelleben in der Seele des Schülers entsteht und er sich nicht die Grundsätze epikureischer Ethik neben der christlichen aneignet (Thrändorf, Falbrecht, Reukauf, Wilk, Vogt). — Bei Horaz gilt es, die wegen der Knabenliebe und der Frauenliebe des Altertums anstöfsigen Gesänge aus den Oden und Epoden auszuschliefsen, es frägt sich, ob diejenigen Gedichte, die als Liebeslieder zu bezeichnen sind, ganz ausgeschieden werden müssen? (Bolis). Darauf wird geantwortet: Nur was die Schamhaftigkeit direkt verletzt, ist auszuscheiden; der Lehrer mufs auf die Individualität der Klasse Rücksicht nehmen (Falbrecht). Das ist wieder hauptsächlich dadurch bedingt, ob es sich um grofs- oder kleinstädtische Verhältnisse handelt, und somit ergeht an den Lehrer die Mahnung, mehr, als es vielfach geschieht, sich um erzieherische Einwirkung, um Fühlungnahme mit seinen Schülern zu kümmern (Reukauf). Der Gegensatz zur Liebe des Altertums in den Liedern von Walther von der Vogelweide und überhaupt in germanischer Liebeslyrik wirkt veredelnd (Meltzer). Manche Gedichte des Horaz lassen sich durch scherzhafte Auffassung und, indem man die Frauennamen symbolisch auffafst, ungefährlich machen (Bolis, Falbrecht). Überall ist der Standpunkt der absoluten Ethik zur Geltung zu bringen nach Lessings Ausspruch: »Wir wollen geprüfte Wahrheit!« (Vogt). — Bei der ganzen Untersuchung hätte davon ausgegangen werden sollen, welche Auffassung Herbart, Ziller und die Verfasser früherer Abhandlungen über altklassische Lektüre in den Jahrbüchern bezüglich der Stellung des Horaz im Lehrplan der Erziehungsschule vertreten haben (Barth, Vogt). — Es ist seiner Zeit abgelehnt worden, dafs Sophokles' Philoktet einen Konzentrationsstoff in der Prima der Gymnasien abgeben könne, da immer blofs eine Reihe historischer Gesinnungsstoffe den Konzentrationsmittelpunkt bilden kann, in den Oberklassen etwa die Kirchengeschichte, es fragt sich, wie stellt man sich nun zu den Lehrplanvorschlägen Falbrechts? (Vogt). Das ist bedingt durch die Auffassung der Konzentration. Der alte Begriff der Konzentration im Sinne der Gleichzeitigkeit, die sogenannte Klebekonzentration ist überwunden, es gilt, die Stoffe in jedem Fach so anzuordnen, wie sie in der Fachwissenschaft nacheinander in kulturhistorischer Folge zum Bewufstsein gekommen sind, also selbständige Anordnung der Stofffolge in jedem Unterrichtsfach, trotzdem aber Verknüpfung im Geiste des Schülers (Wilk). In den Oberklassen der höheren Schulen wird der Schüler zu philosophischer, reflektierender Betrachtung angeleitet. Dem philosophischen Stadium

Digitized by Google

der neueren Kirchengeschichte entspricht in der alten Geschichte das Augusteische Zeitalter, somit kann Horaz hier eine Stelle im Lehrplan finden (Thrändorf). Sonach ist der Entwicklungsgang des Schülers für die Konzentration und den Lehrplan maſsgebend, es fragt sich, ob von diesem Gesichtspunkt aus sich nicht auch ein doppeltes Durchlaufen der geschichtlichen Stoffe (Religion und Profangeschichte), wie es z. B. Neubauer im Anschluſs an die preuſsischen Lehrpläne festhält, rechtfertigen läſst (Reukauf). Der ganze Lehrplanvorschlag im vorliegenden Aufsatz ist bedingt durch die so besonders gearteten, wenig idealen österreichischen Verhältnisse (Falbrecht).

3. Otto. Die Verhandlungen über diese Arbeit bildeten wohl den Mittelpunkt des Interesses an der diesmaligen Versammlung. Das bewies die äuſserst lebhafte Verhandlung, in der allerdings die pädagogischen Fragen hinter die theologischen und philosophischen zurücktraten. — Der Aufsatz ist freudig zu begrüſsen, weil er das Recht der liberalen Richtung in der Kirche neben der sogenannten orthodoxen und neben der vermittelnden feststellt. Alle 3 Richtungen haben sich im verflossenen Jahrhundert nebeneinander entwickelt und jede hat in der Kirche Berechtigung: Während die konservative Bevölkerung auf dem Lande vielfach zäh am Bibelwort festhält und sich der neuen religionsgeschichtlichen Auffassung des Urchristentums, des Lebens Jesu mit seinen den Naturgesetzen widersprechenden Wundern verschlieſst, ist das Christentum für den weitaus gröſsten Teil unserer Gebildeten nur dadurch aufnahmefähig zu machen, daſs man den religiösen Kern aus der vergänglichen Schale löst, daſs man Wunder bloſs im Sinne unerklärlicher, geheimnisvoller, von Gott ohne Durchbrechung des Kausalzusammenhangs gewirkter Ereignisse festhält, im Leben Jesu aber streng zwischen Thatsache und Auffassung der Zeitgenossen trennt (Reukauf). — Die vorliegende Abhandlung steht nicht in Zusammenhang mit der Philosophie des Herbartschen Systems. Diese beschäftigt sich nicht mit der Frage, ob es angängig ist, die Wunder bloſs als Symbole zu fassen, wie es Otto will. Der Lehrer, der Ottos Standpunkt teilt, sollte aber im Unterricht den Kindern nicht verschweigen: »Das ist meine subjektive Ansicht, die Kirche lehrt anders« (Flügel). Dieser Gegensatz ist nicht berechtigt, auch der liberale Lehrer glaubt der Kirche zu dienen, er hofft durch seine Auffassung eine tiefere, freudigere Aufnahme des Christentums zu erreichen (Otto). Maſsgebend muſs aber die Frage sein: »Was ist Wahrheit?« Wahrheit, absolute Wahrheit nimmt nach unserer Ansicht das Bibelwort für sich in Anspruch. Die liberale Auffassung der Bibelworte ist bloſs eine Ausdeutung, die sich von den Thatsachen entfernt (Flügel). Das ist nicht zuzugeben. Die Lehre Jesu hat sich schon in den Jüngern Jesu verschieden ausgestaltet, die eine Wahrheit ist verschieden aufgefaſst worden, die Auffassung der biblischen Schriftsteller von einem und demselben Ereignisse ist verschieden, und bedingt durch ihre Subjektivität. Die religionsgeschichtliche Forschung sucht die Thatsachen zu ergründen, ohne Rücksicht auf den Wunderglauben jener Zeit. Oberster Grundsatz im Religionsunterricht muſs sein, das zu bieten, »was Christum treibt« (Reukauf). Man müſste sonst ja auch die Legenden der katholischen Kirche, die ganz entschieden den Anspruch machen, als wahr zu gelten, anerkennen (Meltzer). Die evangelischen Schriftsteller verdienen aber im Gegensatz zu jenen unbedingten Glauben, es gilt die historischen Quellen ohne Voreingenommenheit aufzufassen (Flügel). — Wenn man nun von dieser mehr theologischen Frage absieht, so fragt es sich weiter, ob der Lehrer, der zu einer von der alten kirchlichen Anschauung abweichenden Auffassung gekommen ist, diese in der Schule vertreten darf; gerade die ernstesten Lehrer kommen in solche Konflikte, es dürfte nicht ratsam sein, dem Gewissen Zwang anzuthun (Otto). Auch in der Volkschule darf der Zusammenhang

mit der Wissenschaft nicht aufgegeben werden, es dürfen keine falschen Gottesvorstellungen erweckt werden, wie dies die Geschichte von Isaaks Opferung nach der herkömmlichen Behandlungsweise unbedingt verursachen muſs. Speziell von den Wundern gilt noch heutzutage das Wort Rousseaus: »Nehmt die Wunder weg aus Christi Leben, und alles wird zu seinen Füſsen liegen« (Wohlrabe). Trotz allem muſs daran festgehalten werden, daſs der Lehrer bei der Ausdeutung der Wundergeschichten bemerkt: »Ein groſser Teil der Kirchenlehrer lehrt anders« (Flügel). Das ist wohl zuzugeben und lautet anders als die frühere Forderung Flügels. Aber auch die sogenannten rechtgläubigen Kirchenlehrer sind durchaus nicht einig; einer verketzert den andern, weil dieser nicht an das Faktum glauben will, daſs Bileams Eselin gesprochen habe. So werden wir immer wieder auf das innere Kriterium im Gewisssen jedes Einzelnen verwiesen. Speziell aber für die Seminare ist es nötig, daſs man Farbe bekennt (Reukauf). Es ist nicht einmal wünschenswert, daſs sich der Lehrer immer verklausuliert, das erzieht keine starken Charaktere (Otto). In der Schule dürfte es oft ratsam sein, kritische Fragen zu vermeiden, im Seminar ist es nicht möglich (Thrändorf). — Die Verhandlung wird aufs neue, aufs theologische Gebiet hinübergespielt durch die Behauptung Hemprichs: Entweder sind die Jünger Jesu bewuſste Fälscher, oder sie haben die Wunderthaten Jesu nicht recht verstanden. Eine Behandlung der Kindheitsgeschichten Jesu, wie sie z. B. Heyn bietet (Geschichte Jesu, VIII. Band des Religionswerks von Reukauf und Heyn, S. 293ff.) gehört nicht in die Schule. Das letztere wird bestritten von Thrändorf und Reukauf. Es wird darauf hingewiesen, daſs die Präparationen für eine gegliederte Schule ausgearbeitet sind. Die Fragestellung bezüglich der Wunder sei aber ganz falsch, denn es sei doch ausgemacht, daſs z. B. Lukas, der Berichterstatter über die Geburt Jesu, kein Augenzeuge war; um bewuſste Fälschung könne es sich keinesfalls handeln. — Sodann wird die Frage aufgeworfen, wie sich kausale und teleologische Weltbetrachtung zu einander verhalten (Vogt). Die kausale schlieſst die teleologische nicht aus; auch wenn alles kausal sich erklären lieſse im Leben Jesu, so bliebe doch die Persönlichkeit Jesu selbst ein Wunder (Otto). Thatsächlich beruft sich aber Jesus auf seine Wunderthaten öfter (Flügel). Dem ist entgegenzuhalten, daſs er oft den Wunderglauben der Jünger getadelt hat, daſs man manche seiner Worte falsch verstanden hat (Zeichen des Jonas, Botschaft an Johannes). Auch wenn man überall die Fäden der Kausalität bis ins Einzelnste verfolgen könnte, bleibt doch das Wunderbare der Thaten Jesu bestehen (Thrändorf, Reukauf). — Es fragt sich ferner, ob man die Wundergeschichten, die doch auf der Unterstufe aufgetreten sind, im historischen Leben Jesu, wie es Otto will, einfach ausscheiden kann, der Schüler wird doch danach fragen, wie diese einzuordnen seien (Meltzer). Die Beantwortung dieser Frage kann der Lehrer zurückschieben (Otto). Wir berauben aber das pragmatische Leben Jesu in der Oberstufe um eine Reihe wertvoller Geschichten, wenn wir alle Wunder, wie Otto es will, symbolisch auffassen und an die Apostelgeschichte angliedern. Vielfach liegt der Wundererzählung ein geschichtliches Ereignis zu Grunde. Wir müssen eben scheiden zwischen Thatsache und Auffassung der Zeitgenossen. Man vergleiche die Behandlung der Geschichte vom besessenen Gadarener bei Heyn S. 111 ff. (Reukauf). — Betreffs der erstmaligen Behandlung der Wundergeschichten, wie sie Otto fürs 2. Schuljahr vorgeschlagen hat, einigt man sich dahin, daſs dieser Stoff als religionsunterrichtlicher sehr wohl neben der Robinsongeschichte Platz finden könne, als dem profangeschichtlichen Stoff des 2. Schuljahrs. Diese leistet der sittlichen Entwicklung groſse Dienste, die Behandlung der Jesusgeschichten dient dagegen der Förderung des religiösen Interesses (Meltzer, Vogt, Teupser, Wohlrabe, Reukauf).

Digitized by Google

4. Itschner. Es werden die Fragen aufgeworfen: 1. Sind psychologische Experimente zur Feststellung der besten Befestigung der Rechtschreibung überhaupt anwendbar? 2. Sind blofs Fremdwörter oder solche künstliche Wörter brauchbar, wie sie Lay und Itschner anwenden? 3. Hat das Abschreiben wirklich so hohe Bedeutung? — Darauf wird geantwortet: Man läfst sich nur zu leicht von physiologischen und psychologischen Untersuchungen bestechen. Speziell Lays Forschungen werden überschätzt. Es ist blofs scheinbar Neues, was er bringt. Die Arbeit von Itschner hat mit Herbartscher Psychologie wenig zu thun (Haase). — Herr Direktor Schilling teilt mit, dafs Herr M. Lobsien, Verfasser einer Abhandlung über die »Grundlagen des Rechtschreibeunterrichts« (Dresden, Bleyl und Kämmerer) auf seine Anfrage hin sich zu der Arbeit Itschners geäufsert habe: er bemängelt sowohl die Auswahl des Wortmaterials, als auch die Versuchsanordnung, wie endlich auch die Fehlerberechnung. — Von anderer Seite wird hervorgehoben, dafs manches in der Abhandlung ganz unverständlich sei, z. B. die Berechnung der Fehler (S. 224), dafs es wichtiger sei, Versuche erklären, als blofs Vorgänge zu konstatieren, dafs die physiologische Deutung der Vorgänge beim Abschreiben von den verschiedenen Forschern ganz verschieden gegeben werden (Reukauf, Haase, Krusche).

Zweite Hauptversammlung am 6. Juni. Es wurden besprochen die Aufsätze von E. Haase in Halle: »Bemerkungen über den mineralkundlichen Unterricht in der Erziehungsschule«, von Lehrer A. Hopf in Nürnberg: »Zwei Unterrichtsbeispiele aus dem Gebiete der neueren Geometrie«, von Lehrer E. Zeifsig in Annaberg: »Zillers Ansichten übers Zeichnen in authentischer Darstellung«, von Lehrer Th. Franke in Wurzen: »Die analogen und ursächlichen Beziehungen zwischen der Gesamt- und Einzelentwicklung in religiöser Hinsicht.« Von den Verfassern war blofs Herr Haase zugegen, an den Verhandlungen beteiligten sich aufser den schon für den ersten Tag genannten Herrn noch die Herrn Rektor Dr. Männel aus Halle, Lehrer Sachse aus Magdeburg, Lehrer Naumann aus Leipzig.

1. Haase. Es werden die Fragen erörtert: 1. Ob die biologische Betrachtungsweise bei der Mineralkunde der rein beschreibenden vorzuziehen sei; 2. ob die Mineralogie an die Geologie oder an die Chemie anzuschliefsen sei; 3. welches Ziel dem mineralkundlichen Unterricht zu bestimmen sei. — Es ist zu begrüfsen, dafs energisch das biologische Prinzip in der Mineralkunde eingeführt wird, wie es ja schon in den übrigen Zweigen der Naturkunde, in Botanik wie Zoologie, zur Durchführung gekommen ist. So nur kann intensives Interesse erzeugt werden, so wird auch der Wunsch Diesterwegs verwirklicht werden können, dafs jeder Lehrer ein Naturforscher sei (Männel). — Es fragt sich aber, ob das biologische Prinzip in der Mineralkunde thatsächlich zur Durchführung gebracht werden kann, denn man kann die Steine doch nicht in ihrem Werden beobachten (Barth). Dem ist entgegenzuhalten, dafs das Kind trotzdem aus dem gegenwärtigen Aussehen der Steine ihre Entstehung erschliefsen kann (Männel Haase I). — Es fragt sich ferner, wo die Mineralkunde angeschlossen werden kann an den historischen Gang der Gesinnungsstoffe (Barth). Dieser Anschlufs ist nicht unmittelbar herzustellen, schon Ziller lehrte, dafs alles, was in der unmittelbaren Umgebung des Schülers liege, was an Individualität und Heimat sich anschliefse, der Konzentration immer naheliege (Sachse, Wilk). Ferner ist zu beachten, dafs eine Stufenfolge von Konzentrationsmittelpunkten vorhanden ist: Die Geographie schliefst sich an die Geschichte an; an die Geographie aber, die ebenfalls jetzt biologisch betrieben wird, nicht rein morphologisch (Entstehung der oberrheinischen Tiefebene) schliefst sich die Geologie an, an diese wieder Chemie, Mineralogie (Reukauf). — Bezüglich der Zielstellung

ist die Arbeit Haases durch Seminarlehrer Fack in Weimar angegriffen worden, dessen briefliche Bemerkungen zur Verlesung kommen. Er bemängelt, dafs die Einführung in die Geologie an den Schüler der Volksschule zu hohe Anforderungen stelle, dafs ferner auch der Lehrer selbst über ein so ausgedehntes Wissen nicht verfügen könne. Dem wird entgegengehalten, dafs die geologischen Karten sehr gut in den Aufbau einer Gegend einführten (Männel), dafs es auch Aufgabe des Seminars sei, dem Lehrer ein Fundament geologischer Anschauungen mitzugeben (Reukauf), dafs es sich ja auch blofs um Einführung in die Geologie der Heimat handle. — Prinzipiell wird noch die Frage nach dem Ziel des gesamten naturkundlichen Unterrichts erörtert: Es kann sich nicht um Erforschung der Natur als eines organischen Ganzen handeln (fachwissenschaftliches Ziel). Dies Ziel wäre zu weit, Vielmehr gilt es die Mittel und Kräfte kennen zu lernen, die der Mensch bei seinem Wirken in der Welt kennen mufs (Zillers Ziel). Doch darf man sich nicht auf dasjenige beschränken, was unmittelbar wahrnehmbar ist, manches mufs erschlossen werden; andererseits gilt es aus alledem, was der unmittelbaren Beobachtung des Schülers zur Verfügung steht, eben auch blofs das auszuwählen, was zum praktischen Wirken des Menschen in der Welt in Beziehung steht; für die Mineralkunde würde es also gelten, die tote Erde als ein organisch entstandenes Ganze zu erforschen mit Hervorhebung dessen, was von praktischem Interesse ist (Wilk). Wenn von der Zielbestimmung in der vorliegenden Arbeit abgesehen wurde, so erklärt es sich daraus, dafs sie eine rein methodologische Arbeit war (Haase II). Eine Reihe Einwürfe Facks werden noch erörtert und als unbegründet zurückgewiesen.

2. Hopf. Wenn man auch mit dem Grundgedanken des Verfassers einverstanden sein mufs, so entspricht die Durchführung in den beiden Unterrichtsbeispielen nicht den Anforderungen der Pädagogik. Der Ausgang hätte von Aufgaben des praktischen Lebens aus genommen werden sollen, für die Symmetrie z. B. von der Bewegung zweier Strafsenbahnwagen, die sich von einem Kreuzungspunkte nach verschiedener Richtung entfernen, oder von einem Pendel, für die Geometrie der Lage z. B. von der Durchdringung zweier Dächer. An anschaulichen Modellen wird gezeigt, wie das Ganze zu denken ist. Ferner ist zu tadeln, dafs der Begriff der Symmetrie vom Verfasser nicht wissenschaftlich scharf genug erfafst ist, es zeigen sich Unklarheiten in der Darstellung. Thatsächlich kann die Symmetrie und die Geometrie der Lage den Raumsinn wesentlich fördern. Das Verständnis der Konstruktionen, wie es von den Bauhütten des Mittelalters als Handwerksgeheimnis gehütet wurde, wird immer mehr Allgemeingut, und durch nichts kann es so erleichtert werden als durch die Geometrie der Lage, sie gehört daher als notwendiger Unterrichtsgegenstand in die realistischen Anstalten (Naumann). Die Ziele der beiden Einheiten sind augenfällige Beispiele der sogenannten Klebekonzentration; aufserdem wird das 1. Ziel, die Nachteile eines Cyklopenauges, auch gar nicht einmal gelöst, seine Lösung gehört ins Gebiet der Optik (Reukauf). Eine ausführliche Besprechung der Einordnung der Geometrie der Lage in den Stufengang des geometrischen Unterrichts bietet Wilk: Es fragt sich, wann die einzelnen geometrischen Vorstellungsgruppen deutlich und klar in der Menschheitsgeschichte erarbeitet worden sind. Allgemeinvorstellungen sind schon recht alt. Schon der Mensch der Steinzeit bearbeitete seine Werkzeuge symmetrisch, er bildete Mammute auf Knochen ab, wobei das Gesetz der Ähnlichkeit zu Grunde liegt, aber systematisch ist das ganze geometrische Lehrgebäude erst viel später aufgebaut worden: Bei den alten Ägyptern wurde die Lehre von der Kongruenz, bei den Griechen (Pythagoras) die Lehre von der Ähnlichkeit, im 1. Jahrhundert unsrer Zeitrechnung die Lehre von der Symmetrie, erst in neuester Zeit die Geometrie der Lage ausgebildet, das

Digitized by Google

weist darauf hin, in welcher Reihenfolge die einzelnen Gruppen geometrischer Gesetze nacheinander darzubieten sind. Gewifs lassen sich die Gesetze der Symmetrie schon rein gefühlsmäfsig in der Volksschule bei einem gleichschenkligen Dreieck, in dem die Höhe gezogen ist, veranschaulichen, aber als wissenschaftliche Lehre gehört die Symmetrie auf eine höhere Stufe, dasselbe gilt von der Geometrie der Lage. Sicher aber ist sie wichtiger als mancher Teil des herkömmlichen Stoffpensums z. B. die Lehre von den immaginären und komplexen Gröfsen. — Dagegen wird von anderer Seite die Unterschätzung Euklids zurückgewiesen. Der geometrische Unterricht mufs auch in den höheren Schulen mit einem Vorkurs beginnen, der von den Körpern ausgeht, als den für die Schüler wirklich am nächsten liegenden räumlichen Gebilden. Die Euklidische Geometrie mufs wesentlich in Gruppen von Aufgaben zerlegt werden, die inhaltlich verbunden sind, während die traditionellen Lehrbücher zumeist sprunghaft fortschreiten. Nicht mehr als 2 Jahre dürften zur Geometrie der Ebene nötig sein; bei der Stereometrie aber ist, z. B. bei Durchdringung der in einen Würfel einbeschriebenen Tetraeder u. a., sehr gut Gelegenheit zur Klärung der Raumvorstellungen. Die Lehrbücher der Praxis erfüllen z. T. diese Bedingungen noch nicht (Reukauf).

3. Zeifsig. Von der Besprechung dieses Aufsatzes wird, da er rein historischer Art ist, abgesehen; nur einzelne Kleinigkeiten werden verbessert.

4. Franke. Der Aufsatz von Franke versucht die kulturhistorische Reihenfolge der Gesinnungsstoffe auf den Nachweis der analogen Beziehungen zwischen der Gesamt- und Einzelentwicklung in religiöser Hinsicht zu begründen. Das Fundament dürfte nicht genügen. Der Religionsunterricht der Schule berücksichtigt neben der religiösen Entwicklung des Kindes gleichzeitig auch die sittliche. Es fragt sich, wie diese verläuft. Auch genügt es nicht, dafs blofs die Entwicklung der Gottesvorstellung nachgewiesen wird, sondern auch diejenige des praktischen Verhaltens zu Gott mufs berücksichtigt werden. Dies ist auch in der Arbeit geschehen, am Schlusse wird aber die Reihenfolge der Kulturstoffe einseitig blofs auf den Anschauungsstufen »Gott als Pitar, als Volksgott und als Weltgott« begründet. Vor allem aber bedarf der Aufsatz einer speziellen Fortführung, auf die der Verfasser auch S. 59 hinweist. Es ist nämlich nötig, zu erforschen, inwieweit das Judentum und Christentum die menschheitliche Gesamtentwicklung in religiöser wie sittlicher Hinsicht wiederspiegelt, inwieweit sich auch im deutschen Volke der allgemeine Typus verwirklicht. Darüber fehlten bislang ausführliche Untersuchungen. Ein Versuch ist in der »Grundlegung für Auswahl und Anordnung der Unterrichtsstoffe des evangelischen Religionsunterrichts (I. Band des Gesamtwerks für den evangelischen Religionsunterricht von Reukauf und Heyn, Leipzig, Wunderlich 1900) auf Seite 75 bis 103 geboten (Reukauf). Wenn man die analogen Beziehungen zwischen der Einzel- und Gesamtentwicklung nachweisen will, so fragt es sich, ob man den Weg a priori oder a proteriori einschlagen soll, ob man erst die Entwicklungsstufen des kindlichen Seelenlebens stufenweise feststellen und darnach die Analogie dieser Stufen in der allgemeinen Menschheitsgeschichte nachweisen soll oder umgekehrt. In den Erläuterungen zum 84er Jahrbuch sind die Entwicklungsstufen in sittlicher und religiöser Beziehung für Einzelwesen und Gesamtheit kurz skizziert. Dafs in der vorliegenden Arbeit die moralische Entwicklung nicht berücksichtigt worden ist, erklärt sich wohl daraus, dafs die moralische Entwicklung nicht stets aufwärts verläuft, sondern oft Rückfälle in tiefere Stufen sich finden. So müssen wir ja in der Gegenwart einen Raubkrieg schlimmster Art miterleben, trotzdem unsere europäischen Völker auf der sittlichhohen Stufe des Christentums zu stehen scheinen (Vogt). Das gilt ebenso auf religiösem Gebiet. Auch hier sind es blofs wenige

die sich zu einer auf freie Glaubensüberzeugung gestützten Religionsstufe durchringen. Man denke an den Aberglauben des Kartenschlagens etc., der sich sogar in den Mittelpunkten moderner Bildung breit macht. In sittlicher wie religiöser Hinsicht sind also die Entwicklungsstufen bedingt nicht dadurch, dafs sich ein ganzes Volk auf eine höhere Entwicklungstufe aufschwingt, sondern dafs einzelne hervorragende Persönlichkeiten jene Anschauungen vertreten und praktisch bethätigen. Daneben ist aber doch eine Aufwärtsentwicklung des ganzen Volkslebens in sittlicher wie religiöser Hinsicht festzuhalten. Das giebt Veranlassung, eine vierfache Reihe in der geschichtlichen Betrachtung zu unterscheiden: religiöses Einzelleben, religiöses Gemeinschaftsleben, sittliches Einzelleben, sittliches Gemeinschaftsleben. Man vergleiche die Darstellung in dem vorhingenannten Werk (Tabelle S. 98 ff.). Die Analogie läfst sich thatsächlich nachweisen, es fragt sich aber, ob man den Gesamtaufbau des Religionsunterrichts darauf festbegründen kann. Fordert man eine wirklich historische Einführung des Kindes in die Vergangenheit, ein »Einleben«, bei dem auch die geographischen und kulturgeschichtlichen Verhältnisse z. B. der Patriarchen-, Richter- und Königszeit klar aufgefafst werden sollen, so wird man mit Professor Rein nicht vor dem 4. Schuljahr den wirklich religionsgeschichtlichen Unterricht beginnen können. Andererseits fällt die der höchsten sittlichen und religiösen Entwicklungsstufe parallele Stufe der Einzelentwicklung in das reifere Jünglingsalter. Von einem Parallelismus wird man also absehen müssen. Dies beides, sowie die Erwägung, dafs in den öffentlichen Volksschulen ein religiöser Unterricht vor dem 4. Schuljahr unbedingt nötig ist, dafs durch immanente Repetition eine vertiefte Auffassung der im 1.—3. Schuljahr etwa erarbeiteten biblischen Stoffe nicht verbürgt ist, u. a. mehr dürfte zu der Forderung einer doppelten Behandlung der religionsunterrichtlichen Stoffe im Laufe der Volksschulzeit führen, wie sie in dem genannten Werke ausführlich begründet ist (Reukauf).

Nach einem Dank, den Herr Rektor Dr. Männel namens der Versammlung dem Leiter der Verhandlungen ausspricht, wird die Generalversammlung geschlossen. Die nächste Versammlung findet nach einstimmigem Beschlusse, der während der Verhandlungen der 1. Hauptversammlung gefafst wurde, in Hildburghausen in Sachsen-Meiningen statt. — Zum Schlusse sei noch kurz hingewiesen auf die gemütlichen Stunden, die die auswärtigen Gäste am Nachmittage und Abende des 1. Versammlungstages verlebten. Unter sachkundiger Führung wurden die neuen und alten Bauwerke der ehrwürdigen Universitätsstadt gemustert. Der Nachmittag vereinigte die Gäste in der reizend gelegenen »Bergschenke«, der Abend im Wintergarten, wo durch Gesänge, humoristische Vorträge, durch Vorträge eines bekannten Reuter-Rezitators für Unterhaltung reichlich gesorgt war.

2. Bericht über die neunte Hauptversammlung des Verbandes der Deutschen Neuphilologischen Lehrerschaft

Es ist irrtümlich, wenn man glaubt, dafs die Pflege der neueren Sprachen auf unseren Schulen erst unserer Zeit vorbehalten worden sei. Im 18. Jahrhundert wurden sie neben dem Latein eifrig gelernt. Erst nach den Befreiungskriegen mit dem Hinzutreten des Griechischen als Pflichtfach treten sie in den Hintergrund. Seit der Gründung des Deutschen Reiches und namentlich seitdem Deutschland Kolonialmacht geworden, endlich seitdem Wilhelm II. dem lateinlosen Schulwesen Licht und Luft verschaffte, treten die modernen Sprachen als Lehrfächer wieder mächtig in den Vordergrund.

Digitized by Google

Im Jahre 1886 wurde in Hannover der Verband der Deutschen Neuphilologischen Lehrerschaft ins Leben gerufen, der für die Pflege und Verbreitung der neueren Sprachen im höheren Schulwesen eintritt. In den letzten zwei Jahren stieg die Zahl seiner Mitglieder von 720 auf ungefähr 1350.

Seine neunte Tagung erfolgte in Leipzig vom 4. bis zum 7. Juni. Die Universität hatte die Aula als Beratungszimmer, sowie 3 Hörsäle für die Ausstellung gewährt; in letzterern umfafste die deutsche Abteilung hauptsächlich Lehrbücher, die französischen zahlreichen Karten und Bilder, die englische Dickens und Shakespeare. Die Einladung der Mitglieder des Verbandes zur Hauptversammlung geschah durch Zusendung des Katalogs der ausgestellten Werke, sowie einer von Prof. Dr. Hartmann-Leipzig verfafsten Festschrift: Chronik des Vereins für neuere Philologie zu Leipzig 1888 bis 1900.

Am Pfingstmontag fand in der Universität von Nachmittag 4 Uhr an die Beratung des Vorstandes und der Delegierten der einzelnen neuphilologischen Vereine über die Tagesordnung, den neuen Satzungsentwurf, die Wahl des Ortes der Zeit der nächsten Hauptversammlung, die Wahl des neuen Vorstandes und der zwei Rechnungsprüfer, sowie über die Drucklegung der Verhandlungen statt.

Am Abend trafen sich die Mitglieder zwanglos im Hotel de Pologne und wurden vom ersten Vorsitzenden des Verbandes Prof. Dr. Wülker herzlich begrüfst. Freudiger Zuruf erscholl bei der Namensnennung, wenn ein Veteran im Dienste sich meldete: Sachs, Stengel, Vietor, Hausknecht, Hornemann und noch viele andere wurden freudig begrüfst, besonders kräftig auch der Abgeordnete des französischen Kultusministeriums Prof. Dr. Schweitzer und der Vertreter der englischen neuphilologischen Lehrerschaft, Mr. Eve.

Am Dienstag eröffnete Prof. Dr. Wülker die Tagung mit Begrüfsung der Ehrengäste und entwickelte knapp das Programm der Veranstaltung.

Der sächsische Kultusminister von Seydewitz hob in der Erwiderung hervor, dafs seine Regierung zwar an dem klassischen Ideal für die Gymnasien festhalte, dafs sie aber das gröfste Interesse für die neueren Sprachen habe, deren Wichtigkeit sich von Tag zu Tag steigere. Der jugendlichen Begeisterung, mit der im Verbande die neuen Ziele verfolgt würden, freue er sich herzlich, auch dafs Universität und Schule sich zu gemeinsamer Arbeit die Hände reichten.

Der Rektor der Universität Prof. Dr. Kirchner wünschte, dafs die Verhandlungen fruchtbringend für die neuere Philologie und für die gesamte Wissenschaft sein möchten. Der Oberbürgermeister Dr. Tröndlin brachte die Grüfse der Stadt, er sprach sich besonders sympathisch dafür aus, dafs wie die Comeniusstiftung in der Kramerstrafse eine dauernde Ausstellung für die Volksschulen sei, so eine neuphilologische Zentralstelle in Leipzig die Erscheinungen auf dem Gebiete der Neuphilologie sammeln und festhalten möge, die Stadt würde auch gern die Sache nach Vermögen fördern. Dann folgten noch Ansprachen von Prof. Dr. Schweitzer, von Mr. Eve und von Prof. Dr. Koch-Berlin.

Nach pietätvoller Erinnerung an die in den letzten zwei Jahren verstorbenen Verbandsmitglieder und hervorragende Neuphilologen begann Prof. Dr. Meyer-Lübke aus Wien den Reigen der Vorträge und sprach: Vom Ursprung der romanischen Sprachen. Es würde zu weit führen hier die Vorträge näher zu skizzieren. Pädagogisches Interesse hatten Prof. Dr. Vietors-Marburg: Neuphilologischen Wünsche für Universität und Schule.

Aus der Diskussion gingen folgende Leitsätze hervor, welche der Vorstand

Digitized by Google

den Unterrichtsverwaltungen in Deutschland und Deutsch-Österreich im Auftrage des Neuphilologen-Verbandes zu geneigter Beachtung empfiehlt:

Satz I. Es ist zu wünschen, dafs an allen Universitäten deutscher Zunge, wo dies noch nicht der Fall ist,

a) die englische Philologie mit einem etatsmäfsig besoldeten Ordinariate bedacht werde;

b) den wissenschaftlichen Vertretern der neueren Philologie durch Reisestipendien der oft zu wiederholende Aufenthalt im Auslande erleichtert werde;

c) je ein geborener Franzose und Engländer als praktischer Sprachlehrer (Lektor) angestellt und auskömmlich besoldet werde.

Satz II. Es ist zu wünschen, dafs an allen höheren Schulen, wo dies noch nicht der Fall ist, und die entsprechenden Verhältnisse vorliegen,

a) die im neusprachlichen Unterrichte etwa schon gewährte Freiheit der Methode auch bei der behördlichen Kontrolle anerkannt, z. B. der Erfolg der »neuen« und der »vermittelnden« Methode nicht nur nach dem Mafsstabe der »alten« beurteilt werde, sondern auch Gelegenheit gegeben werde, die besonderen Leistungen zur Anschauung zu bringen;

b) in der Abschlufs- und der Reifeprüfung statt der Übersetzung auch eine freie Arbeit, bezw. Nachbildung, im Französischen und Englischen gestattet, wenigstens aber bei der Übersetzung in das Deutsche auch das fremdsprachliche Diktat als Leistung in Anschlag gebracht werde.

Satz III. Es ist zu wünschen, dafs in Staaten mit Oberrealschulen wie der Abiturienten der Gymnasien und der Realgymnasien, so auch denen der Oberrealschulen die Berechtigung zum Studium der neueren Philologie zuerkannt werde.

Der letzte Leitsatz wurde heftig umstritten, die Vertreter der Universität verlangten eine Nachprüfung im Lateinischen, die Schulmänner waren dagegen, der Satz wurde schliefslich mit 95 gegen 55 Stimmen angenommen.

Wir sind der Ansicht, dafs es kein Unglück wäre, wenn die Lehrer an den Realschulen lateinlos wären, freilich müfsten für diese Kategorie von Lehrern eigene Kurse an der Universität errichtet werden. Die Erschwerung des Studiums der neueren Sprachen hat den Lehrermangel im Gefolge. Incidit in Scyllam qui vult vitare Charybdim. Ein sprachgewandter Lehrer und tief gebildeter Sprachforscher in einer Person gehört zu den Seltenheiten; für die Realschulen ist das erste Moment die Hauptsache, für Lateinschulen das zweite.

Privatdozent Dr. Friedwagner-Wien besprach zuletzt »Frau von Stael's Anteil an der romantischen Bewegung in Frankreich«.

Nachmittags fand das Festessen im grofsen Saale des Buchhändlerhauses statt. Prof. Dr. Wülker brachte das Hoch auf Kaiser Wilhelm und König Albert, auf die Begrüfsungstelegramme antworteten beide Herrscher. Nach dem Festessen ging ein Teil der Festgenossen in die Meistersinger, ein anderer in den Palmengarten.

Aufserordentlich arbeits- und diskussionsreich gestaltete sich der Mittwoch, von 9 bis 1 und von 3 bis 6 Uhr wurde über die Wendtschen Leitsätze verhandelt. Wir verweisen auf die neusprachlichen Fachzeitschriften wegen dieses Punktes.

Interessant waren am Schlusse der Verhandlungen die Mitteilungen von Prof. Dr. Schweitzer und von Privatdozent Dr. Friedwagner: in Frankreich erteilt der Neuphilologe höchstens 15, in Österreich 14 bis 17 wöchentliche Lehrstunden. In Bezug auf die Verhältnisse mancher oder vielleicht der meisten Neuphilologen im grofsten deutschen Staate könnten wir interessante Mitteilungen machen, doch wir verzichten darauf infandum renovare dolorem!

Digitized by Google

Am Nachmittag ging ein schweres Gewitter über Leipzig nieder, was jedoch viele unternehmungslustige Wanderer nicht verhinderte am Abend den Scherbelberg zu besteigen, zumal er nicht zu weit entfernt von Bonorand liegt, wo von ½9 Uhr ab Gambrinus und Cantilene das Szepter führten.

Am 3. Tage sprachen Prof. Dr. Koch-Berlin über den gegenwärtigen Stand der Chancerforschung, Oberlehrer Dr. Banner-Frankfurt a/M. über die Stellung des Französischen in der Schulreform und Prof. Dr. Müller-Heidelberg über den Lektürenkanon. Zu letzterem Vortrag möchten wir bemerken, dafs gerade die unendliche Stofffülle der modernen Sprachen dem engen Gebiete der Klassiker gegenüber einen kolossalen Vorteil bedeutet, unsere humanistischen Schüler lesen übrigens ihren Kanon zum gröfsten Teil in Übersetzungen bezw. Präparationen, bevor sie an das Original gehen; anders liegt es, wenn der Unterricht nicht immer dieselbe Materie, sondern verschiedene Stoffe behandelt. Es giebt freilich auch Neuphilologen, denen Barante und Michaud in ultramontaner Zustutzung als ein Evangelium erscheinen; sie möchten am liebsten den mittelalterlichen Unsinn recht breit treten.

Prof. Dr. Schweitzer lud dann die Versammlung zum internationalen Kongrefs für den neusprachlichen Unterricht ein, welcher Ende Juli in Paris stattfindet. Er, Prof. Dr. Schweitzer, führte etwa aus: Der Pariser Kongrefs sei ein internationaler, da doch die Frage des neusprachlichen Unterrichts selbst eine internationale sei, weil sie den steten Verkehr der Lehrkräfte aller Länder voraussetze, damit die pädagogischen Errungenschaften zum Gemeingut werden. Ferner förderte die Erlernung der neueren Sprachen nicht nur den materiellen, sondern auch den geistigen Verkehr der Völker und übte auf die ethische Entwicklung derselben einen nicht zu unterschätzenden Einflufs aus.

Es folgten dann noch einige geschäftliche Angelegenheiten, als deren wichtigste die Bestimmung der Abhaltung einer Tagung zu Pfingsten 1902 in Breslau war.

Prof. Dr. Suchier-Halle gab dann im Namen von 40 Verbandsmitgliedern zu Satz III der Vietorschen Thesen nachstehende Erklärung ab:

»Bekanntlich haben die Maturi der Oberrealschulen bereits das Recht, nach Ablegung einer Ergänzungsprüfung zum Studium der neueren Sprachen zugelassen zu werden. Auch wird ihnen bereits gestattet, diese Prüfung während, statt vor Beginn des Universitätsstudiums zu leisten. Nachdem nun eine Mehrheit des Neuphilologentages die Gleichstellung der Abiturienten der Oberrealschule mit denen des Gymnasiums und Realgymnasiums, also den Wegfall der Ergänzungsprüfung für wünschenswert, also das Latein in der Vorbildung für das Universitätsstudium der Neuphilologen für entbehrlich erklärt hat, protestieren wir gegen diese Auffassung, die ein wissenschaftliches Studium der neueren Sprachen und Litteraturen für die Beteiligten ganz unmöglich macht und in ihrer letzten Konsequenz geradezu den Ausschlufs der Neuphilologen vom Studium an den Universitäten zur Folge haben würde.«

Nach diesem Protest, der vom Standpunkt der Akademiker durchaus in der Ordnung ist, brachte Prof. Dr. Suchier ein Hoch auf den Vorstand des Verbandtages aus, in das die Versammelten kräftig einstimmten.

Am Nachmittag unternahmen etwa 50 Festgenossen, darunter auch 4 Damen, einen Ausflug nach Grimma zur Besichtigung der dortigen Fürstenschule.

Leipzig Prof. Dr. E. F. Riemann

3. Die deutsche Lehrerversammlung in Köln

Von **J. Tews** in Berlin

Die jetzigen deutschen Lehrerversammlungen sind aus einer Verschmelzung der früheren Allgemeinen deutschen Lehrerversammlung und des deutschen Lehrertages hervorgegangen. Die Vereinigung fand auf der 30. Allgemeinen deutschen Lehrerversammlung in Leipzig 1893 statt. Die Allgemeine deutsche Lehrerversammlung war die lose Form, in der die deutsche Volksschullehrerschaft während der Reaktionszeit sich organisierte, nachdem der 1848 in Eisenach gegründete Allgemeine deutsche Lehrerverein durch die Staatsbehörden wegen angeblicher revolutionärer Tendenzen unterdrückt worden war. Die Versammlungen sind zwei Jahrzehnte lang die einzige Stelle gewesen, von der aus ein freies Wort für die unabhängige Schule in die weitesten Lehrer- und Volkskreise hinausgesprochen werden konnte, und von der aus alle Reformbestrebungen auf dem Schul- und Erziehungsgebiete am wirksamsten verbreitet wurden. Aber da die Teilnehmerschaft durch den blofsen Zufall bezw. durch lokale und sonstige Verhältnisse bestimmt war, und zur Vorbereitung der Beschlüsse und Anträge eine Organisation nicht bestand, so wurde das Ergebnis der Versammlungen lediglich durch die Vorträge bestimmt. Unter dem augenblicklichen Eindruck begeisterter und die Zuhörerschaft gefangennehmender Reden ist mancher Beschlufs zu stande gekommen und manches Urteil gefällt worden, die vor dem Urteil kühl abwägender Pädagogen nicht bestehen können, auch dann nicht, wenn man die Zeitverhältnisse mit in Betracht zieht. Andererseits ist auf den Versammlungen manche treffende Antwort gegeben und den Gegnern einer fortschreitenden Schul- und Volksbildung manche bittere Wahrheit gesagt worden. Die Allgemeine deutsche Lehrerversammlung war deswegen an den betreffenden Stellen auch gefürchtet, vielleicht mehr, als die jetzigen fest organisierten Lehrervereine, deren Entschliefsungen das Resultat sorgsamster Vorbereitung und Erwägung sind. Den Leitern der Versammlungen, die sich in unabhängiger Stellung befanden, konnte man beim besten Willen nicht beikommen. Die Behörden griffen deswegen zu dem Mittel des »Boykotts«. Den preufsischen Lehrern wurde der Besuch der »sogenannten deutschen Lehrerversammlungen« durch Ministerialerlafs vom 1. Februar 1854 verboten. In Bayern und Sachsen geschah dasselbe, so dafs von 1852 bis 1860 nur kleinere Staaten (1852 und 56 Gotha, 1853 Meiningen, 1854 Waldeck, 1855 Hamburg, 1857 Frankfurt, 1858 Weimar und 1860 Koburg) die Versammlung aufnahmen. Erst mit dem Beginn der sechziger Jahre nahmen die Behörden der gröfseren Staaten zu der Versammlung wieder eine andere Stellung ein. Leider versäumte der Ausschufs der Versammlung es, in dieser günstigeren Zeit Schritte zu einer festeren Organisation der Lehrerschaft zu thun und den Allgemeinen deutschen Lehrerverein wieder ins Leben zu rufen.

Der jetzige Deutsche Lehrerverein wurde von Berlin aus gegründet. An der Wiege desselben standen Lehrer, die bis dahin in der Öffentlichkeit wenig oder gar nicht bekannt waren. Nach mannigfachen Kämpfen mit dem bald nachher ins Leben gerufenen Landesverein preufsischer Volksschullehrer, und, nachdem der Zusammenschlufs mit diesem erfolgt war, mit der weiterbestehenden Allgemeinen deutschen Lehrerversammlung, gewann der Verein immer weitere Kreise der deutschen Lehrerschaft, so dafs 1893 die bisherige Allgemeine deutsche Lehrerversammlung als solche mit den Versammlungen des Vereins, dem deutschen Lehrertage, sich vereinigte.

Der Deutsche Lehrerverein zählte Ende 1899 80251, zur Zeit rund 83000 Mitglieder. Das allmähliche Wachstum desselben giebt folgende Tabelle an:

Digitized by Google

1874	4 760	1883	18 484	1892	53 023
1875	5 527	1884	19 542	1893	55 134
1876	8 064	1885	22 345	1894	60 797
1877	11 632	1886	26 297	1895	62 474
1878	11 633	1887	29 500	1896	64 996
1879	17 382	1888	32 175	1897	67 271
1880	18 476	1889	38 912	1898	76 523
1881	18 386	1890	44 449	1899	80 251
1882	17 530	1891	49 636	1900	83 000

Aufserhalb des Verbandes stehen zur Zeit nur der Bayerische Volksschullehrerverein mit 18 079 Mitgliedern, der aber auf der deutschen Lehrerversammlung sich regelmäfsig vertreten läfst und in allen wichtigeren Fragen in derselben Richtung geht, und die elsafs-lothringischen Lehrervereine, deren Organisation noch in den Anfangsstadien sich befindet. Da im Deutschen Reiche etwa 110 000 Volksschullehrer amtieren, so darf der Deutsche Lehrerverein sich als die berufene Vertretung der übergrofsen Mehrheit des deutschen Volksschullehrerstandes betrachten.

Trotz der mannigfachen Erfolge, die das Lehrervereinswesen zu verzeichnen hat, wird es auch heute noch von manchen Seiten unterschätzt. Die Bedeutung einer Organisation, die zwischen 80 und 90 000 Berufsgenossen in einem festen Verbande vereinigt, besteht nicht darin, dafs diese Massen etwa nach den Regeln des militärischen Gleichschritts geleitet würden bezw. geleitet werden könnten. Nicht die Uniformierung der Geister ist das Ziel des Deutschen Lehrervereins. Ein solches Bestreben würde zur Erstarrung und Verknöcherung führen. Vielmehr handelt es sich darum, gewissermafsen eine geistige Telegraphenverbindung herzustellen, an die auch das entlegenste Schulhaus des Deutschen Reiches Anschlufs hat, und durch die es somit ermöglicht wird, die geistigen Strömungen im pädagogischen Leben durch die gesamte Lehrerschaft hindurchzuleiten. Die Wichtigkeit einer solchen Verbindung kann nur derjenige leugnen, der das pulsierende Leben unterschätzt. Es kommt nicht nur darauf an, die pädagogische Wissenschaft und die Lehrkunst durch Förderung der Litteratur und der Lehrmittelindustrie zu pflegen, sondern auch die Pädagogik zu Fleisch und Blut, die pädagogischen Gedanken in möglichst vielen Köpfen lebendig werden zu lassen.

In dieser Hinsicht dürfen die grofsen Lehrervereine ein Verdienst in Anspruch nehmen, wie keine andere pädagogische Instanz. Ob sie dagegen die pädagogischen Theorien bedeutend zu fördern in der Lage sind, kann man bezweifeln. Auf jeden Fall sind die Leistungen der einzelnen Versammlungen in dieser Hinsicht sehr verschieden.

Noch eine andere Bedeutung der Lehrervereine und Lehrerversammlungen springt ins Auge. Sie knüpfen persönliche Beziehungen zwischen den Lehrern der einzelnen Länder und Bezirke an, und da das geistige Leben innerhalb des Lehrerstandes sich auf die Jugend fortpflanzt, so ist auf diesem Wege zweifellos nicht wenig zur geistigen und vielleicht auch zur politischen Einigung des deutschen Vaterlandes geleistet worden. Auch für den Stand selbst haben die persönlichen Beziehungen eine nicht geringe Bedeutung. Der Lehrerstand ist jung, infolgedessen mangeln ihm die Traditionen, auf denen das Standesgefühl und die Standesehre bei den älteren, bevorzugteren Berufsklassen basieren. Durch persönliche Beziehungen der Lehrer der verschiedenen Staaten hat sich in den letzten Jahrzehnten der Standessinn auch augenscheinlich gehoben. Urteile, wie Diesterweg und Wander sie über die Lehrerschaft als Stand fällten, würden heute nicht mehr berechtigt sein.

Die Organisation der deutschen Lehrerversammlung ist nicht nur durch ihre grofse Teilnehmerschaft, sondern auch durch die Vielheit der Angelegenheiten, die auf derselben zu erledigen sind, bestimmt. Die Versammlung ist nicht eine blofse Vereinstagung, sondern kann als ein pädagogischer Kongrefs betrachtet werden, den die verschiedensten Vereinigungen und Bestrebungen zu einem Stelldichein benutzen. Neben den Hauptversammlungen, für die in diesem Jahre vier Vorträge angesetzt waren, tagten nicht weniger als 27 Nebenversammlungen. Aufserdem hatte der Vorstand des Preufsischen Landeslehrervereins, die Delegierten des Deutschen Lehrervereins und der engere und weitere Ausschufs der Versammlung eine Reihe von Sitzungen. Bekanntlich haben sich neben den Lokal-, Provinzial- und Landesvereinen, die dem Deutschen Lehrervereine angehören, in den letzten Jahren auch mannigfache Sondervereinigungen (Rektoren-, Mittelschullehrer-, Fortbildungsschullehrer- etc. Vereine) gebildet, und es sind häufig Stimmen laut geworden, die eine organische Verbindung aller dieser Vereinigungen mit dem Deutschen Lehrervereine und eine gleichzeitige Abhaltung sämtlicher Versammlungen befürworten. Die Vorteile liegen auf der Hand. Andererseits ist es natürlich einem Teilnehmer dann nicht möglich, einer grölseren Zahl der Sitzungen beizuwohnen, wodurch immerhin eine Reihe von vielseitig interessierten Pädagogen sich beschränkt fühlen könnte.

Ein umfassendes Bild von den Verhandlungen zu geben, ist an dieser Stelle weder möglich noch beabsichtigt. Wir beschränken uns darauf, die Vorträge und Beschlüsse der Hauptversammlung kurz zu charakterisieren.

Der einleitende Vortrag von Lehrer Ernst Beyer-Leipzig, Redakteur der »Leipziger Lehrerzeitung«, unter dem Thema **»Pädagogische Rückblicke und Ausblicke an der Jahrhundertwende«** war eine prächtige Programmrede, die alle bemerkenswerten Bestrebungen des verflossenen Jahrhunderts einheitlich zusammenfafst und die Aufgaben der Volksschule im neuen Jahrhundert klar, bestimmt und im Sinne der fortgeschrittensten Pädagogik kennzeichnet. Der Gedankengang der Rede, die in Nr. 34 und 35 der »Leipziger Lehrerzeitung« nach dem Manuskript des Vortragenden abgedruckt ist, war folgender:

Die pädagogischen Bewegungen des scheidenden Jahrhunderts gehen den allgemeinen geistigen und politischen Bewegungen parallel. Leider werden die grofsen Gedanken der Philosophen, Dichter und Staatsmänner nicht rein in die Praxis übertragen, sondern vielfach verunstaltet. Die Ergebnisse der klassischen Zeit des achtzehnten Jahrhunderts wurden durch die historischen Ereignisse am Ende des achtzehnten und am Anfange des neunzehnten Jahrhunderts in der Praxis vernichtet. Aber an Rousseaus Feuergeist entzündete sich Pestalozzis tiefes Gemüt. Ausgehend von der Erkenntnis der sozialen und politischen Mifsstände seiner Zeit kam er zu dem Entschlufs: »Ich will Schulmeister werden!« Durch Erziehung des ganzen Menschen wollte er die Grundlagen für eine Emporentwicklung des Staatswesens schaffen. Der alte Rechtsstaat sollte zum Erziehungsstaat werden. Pestalozzis praktisches Ungeschick und seine schriftstellerischen Eigenheiten haben es verhindert, dafs seine grofsen Ideen sogleich weitere Kreise erfafsten. In Preufsen fanden sie nach dem Zusammenbruch im Jahre 1806 endlich eine Pflegestätte. Stein, Fichte, Schleiermacher und Jahn greifen zu Pestalozzis Pädagogik, um ihre politischen Ziele zu verwirklichen. In dem ersten preufsischen Schulgesetzentwurf (1819) lebte derselbe Geist. Mit dem Beginn der Reaktion (1840) wird Pestalozzis Pädagogik pensioniert, und infolge der Revolution erhalten die rückwärtsdrängenden Mächte gänzlich das Übergewicht. Die preufsischen Regulative erscheinen. Erst die frühlingsfrische Entwicklung der sechziger und siebziger Jahre

Digitized by Google

schafft neue Verhältnisse. Mit dem allgemeinen Wahlrecht wird der Schule eine gröfsere Aufgabe gestellt. Das Recht, dumm zu bleiben, hat damit aufgehört. Die praktischen Konsequenzen sind leider noch nicht vollständig gezogen. Noch ist die Schule nicht frei von der Bevormundung der Kirche. Die Forderung: »Die Kirche den Theologen, die Schule den Pädagogen« ist noch ein frommer Wunsch, trotzdem bereits vor 50 Jahren, in der Paulskirche zu Frankfurt a. M., wie Redner näher ausführt, eine fertige, auch heute noch mafsgebende Schulverfassung aufgestellt worden ist.

Der Lehrerstand hat an der Entwicklung der Volksschule nicht nur in der Schulstube mitgearbeitet. Im »tollen« Jahr erscheint er zuerst auf der politischen Bühne. Der Deutsche Lehrerverein wird in Eisenach begründet. Durch die Reaktion zu Boden gedrückt, rettet sich die Organisation in der Form der allgemeinen deutschen Lehrerversammlung durch die folgende trübe Zeit hindurch. 1871 entsteht in Berlin der neue deutsche Lehrerverein, der zur Zeit über 80 000 deutsche Lehrer um das Banner der freien Schule vereinigt, woraus die Hoffnung für die Einigung aller deutschen Lehrer geschöpft werden darf. (Lebhafter Beifall.)

Redner kennzeichnet sodann die innere Entwicklung der Pädagogik im Laufe des Jahrhunderts zunächst von Pestalozzi bis zu Diesterweg, dem Vater der modernen Entwicklungsschule gegenüber der alten Memorierschule, dem Lehrer der deutschen Lehrer, der durch die Reaktion zwar von seinem Amte entfernt, aber nicht aus den Herzen der deutschen Lehrer gerissen und aus der Schule verbannt werden konnte. Zu dem »Siege des preufsischen Schulmeisters bei Sadowa« hat Adolf Diesterweg die Waffen geschmiedet. Redner kennzeichnet des weiteren die schulpolitischen Kämpfe in den letzten Jahrzehnten, die Stellung des Bürgertums dazu, insbesondere zum Zedlitzschen Schulgesetzentwurf, wobei bedauernd hervorgehoben wird, dafs die Furcht vor der Sozialdemokratie leider vielen bürgerlichen Kreisen den Blick getrübt habe.[1])

Auf den Schultern Diesterwegs steht Dittes. Was ersterer zunächst für Preufsen, ist letzterer für Österreich geworden. Er hat die Bataillone formiert, die heute die österreichische Schule gegen den Klerikalismus verteidigen. Die Herbartsche Pädagogik, Ziller, Dörpfeld, Rein haben die pädagogische Wissenschaft vertieft. Unter dem Einflufs der Naturwissenschaft ist schliefslich die exakte Forschungsmethode nicht nur in die wissenschaftliche Pädagogik, sondern auch in die Schularbeit eingezogen, wodurch die Popularisierung der Wissenschaft im Volke mächtig gefördert worden ist. Dadurch ist aber auch der Konflikt

[1]) Ein Satz aus der Rede des Herrn Beyer, deren Bedeutung im ganzen auch von uns anerkannt wird, ist sehr anfechtbar: »Wie die spekulative Psychologie von der physiologischen, so wird die absolutistische (!) Ethik Herbarts und anderer Denker mehr und mehr von der evolutionistischen Ethik abgelöst.« Der Redner glaubt zum Glück selbst nicht an die Wahrheit dieser Phrase. Denn etwas später sagt er: »Es giebt nun einmal sittliche Wahrheiten, über welche die Menschheit, so veraltet und schal sie auch den Übermenschen vorkommen mögen, nicht hinaus kann.« Die absolute Ethik will ja nichts anderes, als diese sittlichen Wahrheiten, die Menschen und Zeiten überdauern, festhalten und ihren normativen Charakter scharf betonen. Die evolutionistische Ethik hat eine andere Aufgabe. Sie will der Entstehung der sittlichen Normen und der Entwicklung der sittlichen Zustände und Verhältnisse im Völkerleben nachgehen und sie beschreiben. Sie kann deshalb gar nicht die absolute Ethik »ablösen.« Sie wird vielmehr immer ihre notwendige Ergänzung in der absoluten Ethik suchen müssen, die für das Menschen- und Völkerleben die bleibenden und bestimmenden Normen enthält. (D. Herausg.)

zwischen Dogma und Naturwissenschaft in die breitesten Volksschichten getragen worden, eine Gefahr, der nur dadurch begegnet werden kann, dafs man aufhört, die Jugend »nach der Methode des 16. Jahrhunderts zu unterrichten«.

Die Bildungsfeinde haben in dem »modernen Zarathustra« mit seiner Herrenmoral einen mächtigen Bundesgenossen gefunden. Demgegenüber heifst es, an dem Worte des Nazareners festhalten: »Alles, was Ihr wollt, das Euch die Leute thun sollen, das that Ihr ihnen.« Soziale Gerechtigkeit ist der Kurs, nach dem auch die Bildungsfreunde steuern müssen. In der Kastenschule, die das Kind des armen Mannes von dem Bürgerkinde trennt, kommt die unsoziale Form unseres öffentlichen Bildungswesens zum schroffen Ausdruck. Soll das deutsche Volk eine wirkliche Einheit werden, so einige man die Erziehung wenigstens in den unteren Stockwerken. In der Fortbildungsschule mufs die Arbeit der Volksschule bei beiden Geschlechtern fortgesetzt werden. Der Zugang zu den höheren Bildungsstufen ist zu erleichtern. Die Absonderung gemeinschädlicher Elemente ist weiter zu führen (Zwangserziehung), die Bildung des Gemütes dadurch zu vertiefen, dafs man die Jugend mit den Werken der Kunst und vor allem mit der Natur in Berührung bringt. Das neue Jahrhundert hat grofse Aufgaben zu lösen. Es kann nur geschehen, wenn die Volksschullehrerschaft ihre eigenen Kräfte sammelt, mit allen anderen Lehrenden und mit den bildungsfreundlichen Volkskreisen Hand in Hand geht, und wenn die Lehrerbildung durch Studien an den Universitäten vertieft wird. Ist der Lehrerstand im alten Jahrhundert vom ungebildeten Schulhandwerker bis zum modernen Lehrer aufgerückt, so werden auch im neuen Säkulum weitere Erfolge erzielt werden. Die Zukunft des Lehrerstandes ruht in seinem eigenen Fortbildungsstreben. Darum »Bahn frei!« Weg mit den veralteten Schranken, insbesondere mit der geistlichen Schulaufsicht, die nicht, wie man so oft angiebt, im Interesse der Religion, sondern lediglich im Interesse der Hierarchie liegt.

Das deutsche Volk hat seine Mittagshöhe noch nicht erreicht, es glaubt noch an Ideale. Und das thut auch der deutsche Lehrerstand. Er kämpft und arbeitet im Geiste Pestalozzis und Diesterwegs, und das für immer. (Grofser Jubel und Händeklatschen.)

Die Rede Beyers hat, wie zu erwarten war, in der konservativen und in der Centrumspresse, insbesondere in der letzteren, scharfe Angriffe erfahren. Man benutzt sie, um die »antichristlichen Tendenzen« des deutschen Lehrervereins zu demonstrieren, um die an blinden Glauben gewöhnte Parteigefolgschaft zu belehren, dafs »der christliche Glaube den Kindern nicht mehr verkündet werden soll«, dafs die Jugend vielmehr »nur zu einer allgemeinen menschlichen Sittlichkeit erzogen werden soll, ohne einen bestimmten Glauben an die christlichen Wahrheiten« (Germania). und damit die Notwendigkeit der »katholischen« Lehrervereine und eines »christlichen« Volksschulgesetzes zu erweisen.

Die rechtskonservative Presse (Kreuzzeitung) hat besonders ihrem Unmut darüber Ausdruck gegeben, dafs »eine solche Versammlung« von den Vertretern der preufsischen Staatsregierung freundlich begrüfst worden ist.

Hatte der Beyersche Vortrag die Aufgabe, die Ideale des modernen deutschen Volksschullehrers zum Ausdruck zu bringen, so sollte der folgende Redner, Lehrer Otto-Charlottenburg, der die **Bedeutung einer gesteigerten Volksbildung für die wirtschaftliche Entwicklung unseres Volkes** behandelte, die realen Beziehungen zwischen der Volksbildung und dem materiellen Leben des Einzelnen, wie der ganzen Nation beleuchten. Selbstverständlich soll damit nicht einer besonderen Art von pädagogischem Materialismus das Wort geredet und etwa die Parole ausgegeben werden, die Erziehungsarbeit vorwiegend unter dem Gesichts-

Digitized by Google

punkte des wirtschaftlichen Nutzens zu betrachten. Der Vortrag bezweckt vielmehr, dem einzelnen Volksschullehrer, der unter den obwaltenden Verhältnissen häufig genug im politischen Tageskampfe die Schule zu verteidigen hat, wirkungsvolle Waffen in die Hand zu geben. Von diesem Gesichtspunkte aus darf der Vortrag sowohl, als die voraufgegangenen Veröffentlichungen eine grofse Bedeutung in Anspruch nehmen, und es ist vorauszusehen, dafs die Leitung des deutschen Lehrervereins auch andere Beziehungen zwischen Volksbildung und Volksleben in derselben Weise zur Verhandlung stellen wird. Am nächsten liegt es wohl, den Einflufs, den die fortschreitende Geistesbildung auf die Volkssittlichkeit hat, näher zu untersuchen, um den zum Teil auf oberflächlicher Erklärung gewisser Erscheinungen des täglichen Lebens, zum Teil aber auf irriger Auffassung der Kriminalstatistik beruhenden diesbezüglichen Anklagen gegen die Schule den Boden zu entziehen. Der im Anschlufs an den Vortrag des Herrn Otto gefafste Beschlufs hat folgenden Wortlaut:

1. »Die Volksbildung ist eine der wirksamsten Kräfte für erhöhte wirtschaftliche Leistungsfähigkeit eines Volkes.

2. Eine gesteigerte allgemeine Volksbildung fördert den Volkswohlstand und bewirkt eine gleichmäfsigere Verteilung der Arbeitserträge, fördert also neben der wirtschaftlichen auch die soziale Entwicklung unseres Volkes und bedingt seine Stellung auf dem Weltmarkte.

3. Es ist deshalb a) allen Volksbildungsanstalten und Volksbildungsbestrebungen eine vermehrte Pflege zu widmen, b) allen bildungsfeindlichen Bestrebungen — auch um des Wertes der Bildung selbst willen — entschieden entgegenzutreten.«

Mit einer gewissen Spannung wurde den Verhandlungen über die Frage: »**Wie stellen wir uns zur Einführung des Handfertigkeitsunterrichts in den Schulplan der Knabenschulen und zur Aufnahme des Haushaltungsunterrichts in den Lehrplan der Mädchenschulen?**« entgegengesehen. Die letztere der beiden Fragen ist nicht zur Verhandlung gekommen, da die Vorträge und Debatten über den Handfertigkeitsunterricht eine volle Sitzung von mehr als 5 Stunden in Anspruch nahmen. Von den beiden den Handfertigkeitsunterricht behandelnden Vortragenden ist Lehrer und Redakteur E. Ries-Frankfurt a/M. als ein ausgesprochener Gegner des Handfertigkeitsunterrichts, wie aller pädagogischen Neuerungen überhaupt, bekannt. Herr Ries steht auf dem Standpunkte, dafs die deutsche Pädagogik mit Pestalozzi und Diesterweg, den »Klassikern«, zu einem gewissen Abschlufs gekommen ist, dafs wenigstens keine von den zur Zeit in Frage kommenden Neuerungen ernstliche Beachtung und Berücksichtigung im Volksschulunterrichte verdient. Herr Ries vertritt in der Pädagogik etwa denselben Standpunkt, den die Orthodoxie in der Kirche und der Konservatismus im Staatsleben einnehmen. Insbesondere befehdet er in dem von ihm redigierten Organ alles, was wirklich oder vermeintlich mit der »Sozialpädagogik« in Verbindung steht. Seine Ausführungen gipfelten in folgenden Leitsätzen:

1. »Die Volksschule bedarf aller ihrer Zeit und aller ihrer Kräfte zur Lösung ihrer speziellen Aufgabe, die ihr in der geistigen und sittlichen Bildung der Jugend zugewiesen ist. In der Beschränkung auf diese grofse, in sich selbst stetig wachsende Aufgabe beruht ebensowohl ihre innere Kraft wie ihr Ansehen nach aufsen.

2. Sie mufs deshalb jeden Lehrgegenstand entschieden von sich weisen, der wie der Handfertigkeitsunterricht hierzu keinen irgendwie erheblichen Beitrag leisten kann, notwendigerweise aber den geistbildenden Fächern Zeit und Kräfte entzieht.

3. Die Volksschule mufs diesen abweisenden Standpunkt dem Handfertigkeits-

unterricht gegenüber um so entschiedener einnehmen, als auch diejenigen Volkskreise, welche die praktischen Lebensforderungen vertreten, trotz mehr als zwanzigjährigen Betriebes dieses Unterrichts in allen Teilen Deutschlands und trotz reger, wohlorganisierter Propaganda seiner Anhänger sich andauernd kühl, ja vielfach schroff ablehnend gegen denselben verhalten.

Demgegenüber vertrat der zweite Vortragende, Schulinspektor Scherer-Worms, den Standpunkt, dafs die Volksschule jederzeit den Kulturverhältnissen Rechnung zu tragen habe und in ihrem Lehrplane demgemäfs einer steten Fortentwicklung unterliege. Dafs dieser Standpunkt derjenige der pädagogischen Wissenschaft ist, bedarf hier keiner weiteren Ausführung. Scherer fafste seine Darlegungen in folgende Leitsätze zusammen:

1. »Die Entwicklungsgeschichte der Menschheit lehrt uns, dafs neben der Sprache die technische Arbeit am meisten dazu beigetragen hat, den Menschen zu höheren Kulturstufen emporzuheben und seine geistigen Fähigkeiten zu entwickeln; demnach ist die technische Arbeit auf allen Kulturstufen ein wichtiges Erziehungsmittel gewesen.

2. Auch für die Kulturmenschen unserer Zeit ist die technische Arbeit ein wichtiges Erziehungsmittel; sie dient zunächst der Bildung von Auge und Hand, befördert aber auch weiterhin die geistige und sittliche Bildung.

3. Die Entwicklung der wirtschaftlichen und sozialen Verhältnisse des deutschen Volkes verlangt eine gröfsere Berücksichtigung des technischen Moments in der Jugendbildung, insbesondere in der Volksschule; diesem Zwecke soll in erster Linie der Handfertigkeitsunterricht dienen.

4. Der Handfertigkeitsunterricht mufs, wenn er seine volle Wirkung ausüben soll, ein organischer Bestandteil des Lehrplans der Volksschule sein und nach pädagogischen Grundsätzen erteilt werden.

5. In ihrer gegenwärtigen Gestaltung kann jedoch die Volksschule dieser Forderung nicht nachkommen; es mufs erst eine Umgestaltung des Lehrplans nach den Forderungen des Kulturlebens und der Pädagogik unserer Zeit erfolgen.

6. Solange dies nicht geschehen ist, mufs der Handfertigkeitsunterricht in Nebenklassen, Schülerwerkstätten und Knabenhorten methodisch weiter ausgebildet werden.«

In der ausgedehnten Debatte sprachen Rektor Brückmann-Königsberg i. Pr., Professor Kumpa-Darmstadt, Direktor Dr. Papst-Leipzig, Lehrer Langermann-Barmen, Rektor Wigge-Rodenkirchen, Rektor Göhl-Wermelskirchen, Stadtschulrat Dr. Sickinger und der Unterzeichnete für und Lehrer Martell-Frankfurt a. M., Lehrer Schüttler-Frankfurt a. M. und Lehrer Grebe-Cassel gegen den Handfertigkeitsunterricht. Zur Annahme gelangte, nach einem Bericht der »Preufsischen Lehrerzeitung« mit etwa Zweidrittelmehrheit, eine Resolution, die von Rektor Kuhlo-Bielefeld eingebracht wurde und folgenden Wortlaut hat:

»Die deutsche Lehrerversammlung in Köln spricht sich aus den von dem ersten Redner (Ries) angeführten Gründen mit aller Entschiedenheit gegen die Aufnahme des Knaben-Handfertigkeitsunterrichts in den Lehrplan der Volksschule aus.«

Der Beschlufs hat offenbar eine weitergehende Bedeutung, als die blofse Ablehnung des Handfertigkeitsunterrichts. Dadurch, dafs sich die Versammlung mit den Ausführungen des ersten Referenten identifiziert, stellt sie sich auch im allgemeinen auf dessen Standpunkt, der die thatsächliche, mit dem Kulturleben parallel laufende Entwicklung des Schulwesens bekämpft. Wird damit einmal der Fort-

Digitized by Google

schritt in der Pädagogik in Frage gestellt, so bedeutet andererseits die Beschränkung der Aufgaben der Schule auf die geistige und sittliche Bildung der Jugend eine Einengung der Schulpädagogik, durch welche grofse Gebiete der Erziehungsarbeit, nicht nur der Handfertigkeitsunterricht, von der Schule und an Nebenanstalten verwiesen werden. Die Volksschule würde, wenn diese Grundsätze zur Anwendung gelangten, aufhören, die einzige öffentliche Erziehungsanstalt für die grofse Mehrzahl der Jugend zu sein. Sie würde in Zukunft nur noch als eine dieser Institutionen gelten können und damit selbstverständlich auch an Bedeutung im öffentlichen Leben einbüfsen. Im kirchlichen Leben ist bekanntlich das entgegengesetzte Bestreben obwaltend, nämlich alle verwandten humanitären und idealen Bedürfnisse durch die Kirche selbst zu befriedigen. Und zweifelsohne verdankt diesem Umstande die Kirche in der Gegenwart ihre Macht und ihren Einfluſs. Ob nicht die Volksschulpädagogik denselben Weg betreten sollte?

Die Bildungsarbeit der Schule auf die Entwicklung der geistigen und sittlichen Fähigkeiten überhaupt zu beschränken, geht schlechterdings nicht an. Es handelt sich um die Entfaltung des ganzen Menschen. Auch der Ärmste soll heute zur möglichst ausgedehnten Mitarbeit an der Kulturerzeugung und zu möglichst weitgehendem Mitgenufs an den Kulturerrungenschaften erzogen werden. Ganz abgesehen von der Bildung des Körpers, stehen darstellende Kunst und Technik neben der Wissenschaft, der Dichtung, der Ethik und der Religion nicht als minderwertige Zweige des Kulturlebens da. Soll die gegenwärtige Kultur sich weiter entfalten, so bedürfen wir der fleifsig und geschickt schaffenden Hände mindestens ebenso dringend, als der denkenden Köpfe, oder vielmehr wird eine innige Verbindung der Kopf- und Handarbeit immer notwendiger. Eine einseitig auf die Entwicklung der geistigen Fähigkeiten beschränkte Schule kommt diesen Forderungen nicht nach.

Die Frage, wie das Interesse für technische Leistungen zu erwecken ist, wird in der Gegenwart um so dringender, als das Handwerk sich immer mehr von der Strafse und aus dem offenen Arbeitsraume, wo es der Beobachtung der Jugend zugänglich war, in die geschlossene Fabrik zurückzieht. Der Nachahmungstrieb der Jugend erhält von dieser Seite also nicht mehr ebenso starke Anregungen, wie in früheren Zeiten. Freilich kann auch der beste Handarbeitsunterricht nur ein Surrogat sein und niemals die Jugend in derselben Weise anregen, als das gewerbliche Schaffen der Erwachsenen.

Nun kann man allerdings alle diese Gründe anerkennen und doch die Aufgabe der Schule so beschränken, wie die deutsche Lehrerversammlung es thut. Denn neben der Schule steht das Haus, und man behauptet, hier könne diejenige technische Bildung übermittelt werden, die notwendig sei. Aber dem gegenüber steht die Thatsache, dafs es nicht geschieht, und nicht darum, was das Haus leisten könnte, sondern was es wirklich leistet, kann es sich hier handeln. Das Haus könnte auch für die geistige und sittliche Bildung mehr thun, als es thatsächlich thut. Man könnte also mit denselben Gründen auch andere Lehrgegenstände, ja die Schule überhaupt abweisen. Dieses Ballspiel mit den Bildungsaufgaben von der Schule zum Hause hinüber und umgekehrt hat überhaupt wenig Sinn, da es eine feste Grenze zwischen den pädagogischen Aufgaben des Hauses und der Schule nicht giebt.

Die Behauptung in der dritten These des Herrn Ries, dafs diejenigen Volkskreise, welche die praktischen Lebensforderungen vertreten, sich ablehnend gegen den Handfertigkeitsunterricht verhalten, ist insofern unrichtig, als die gesamte sozialdemokratische und mit ihr in Verbindung stehende Arbeiterbewegung die Erziehung der Jugend zur produktiven Arbeit mit gröfster Entschiedenheit befür-

worten und darin viel weiter gehen als die heutigen Handfertigkeitspädagogen. Dafs aber die zünftlerisch angekränkelten Handwerkerkreise dem Gegenstande keinen Geschmack abgewinnen können, wird niemand, der die rückständige Haltung dieser Gewerbetreibenden allen Bildungsfragen gegenüber kennt, wunder nehmen.

Kann man indessen die Ablehnung des Handfertigkeitsunterrichts als obligatorisches Lehrfach der Volksschule allenfalls noch verstehen, so hätte man doch erwarten sollen, dafs die Versammlung sich für den fakultativen Betrieb des Gegenstandes zum Zwecke weiterer Prüfung aussprechen würde. Auch in der Pädagogik findet, wie in dem ersten Vortrage auf der Versammlung treffend hervorgehoben ist, die Methode der exakten Forschung immer mehr Eingang. Erfahrungen und Versuche gelten der modernen Wissenschaft mehr als allgemeine Deduktionen.

Dafs die teilweise etwas anspruchsvolle Haltung der Handfertigkeitsfreunde und ihre nicht immer mafsvollen Forderungen einen Teil der Schuld an dem Beschlusse tragen, kann allerdings nicht geleugnet werden. Insbesondere hat die Forderung, den Handfertigkeitsunterricht als obligatorisches Lehrfach in die Seminare einzuführen, in der Lehrerschaft lebhafte Verstimmung hervorgerufen. Man erblickt darin eine Gefahr für den weiteren Ausbau der Lehrerbildungsanstalten nach der wissenschaftlichen Seite hin, und mit Recht. Technische Fertigkeiten zu lehren, ist nicht jedermanns Sache. Sie werden am besten durch Fachlehrer mit hinreichender pädagogischer Bildung gepflegt. Wenn die Handarbeit in die Volksschule einzieht, so werden ihr besondere Lehrkräfte sich widmen müssen, wie dem Singen, Turnen, Zeichnen etc.

Dafs der hauswirtschaftliche Unterricht nicht zur Verhandlung gekommen ist, wird man nach dem Beschlusse über den Handfertigkeitsunterricht nicht bedauern. Bis zur nächsten deutschen Lehrerversammlung im Jahre 1902 ist viel Zeit zur Überlegung. Schon heute ist die Stimmung dem Haushaltungsunterrichte gegenüber eine wesentlich günstigere, was auch in den Thesen des Referenten Lehrer Wolgast-Kiel zum Ausdruck kommt.

Die für die Versammlung aufgestellten Leitsätze desselben haben folgenden Wortlaut:

I. Die Einführung des Haushaltungsunterrichts in den Lehrplan der Mädchenschulen ist grundsätzlich abzulehnen, weil a) durch diesen Unterricht die Aufgabe der Mädchenschule als einer allgemeinen Bildungsanstalt nicht gefördert wird, b) der Unterricht keinem allgemeinen Bedürfnis entspricht und c) die hauswirtschaftliche Unterweisung der Mädchen zunächst Pflicht des Hauses ist.

II. Dennoch hat die Schule unbeschadet ihres Charakters als einer allgemeinen Bildungsanstalt die hauswirtschaftliche Unterweisung vorzubereiten, insbesondere im naturwissenschaftlichen und im Rechenunterricht.

III. Da aber die gegenwärtigen sozialen Verhältnisse namentlich in Industriebezirken und grofsen Städten thatsächlich dem Hause die Unterweisung in Hauswirtschaft oft erschweren oder auch ganz unmöglich machen, und dennoch im Interesse der Erhaltung unseres Familienlebens diese Unterweisung als unbedingt notwendig erachtet werden mufs, so ist sie der Mädchenfortbildungsschule zu überweisen.

IV. Solange die obligatorische Einführung dieser Schule noch nicht allgemein durchgeführt ist, wird sich die Anlehnung der hauswirtschaftlichen Kurse, wo sie notwendig erscheinen, an die oberen Klassen der Mädchen-Volksschule als wünschenswert herausstellen.

V. Diese Anlehnung ist auch insofern von Nutzen, als durch Erfahrungen, die

Digitized by Google

unter verschiedenen Verhältnissen und mit verschiedenen Mitteln gemacht werden, die Ansichten über Bedeutung, Stellung und Methode dieses Unterrichts noch mehr geklärt werden.

Von den Verhandlungen der Nebenversammlungen sind besonders diejenigen der »Freien Vereinigung für philosophische Pädagogik« bemerkenswert. Diese Vereinigung, die sich als »stetige Nebenversammlung der deutschen Lehrerversammlung« konstituiert hat und diesmal ihre fünfte Tagung abhielt, hatte vier Gegenstände auf ihre Tagesordnung gesetzt, von denen der Vortrag des Vorsitzenden Dr. Steglich-Dresden über »das Verhältnis der pädagogischen Pathologie zu den übrigen Zweigen der Pädagogik« und derjenige des Rektors Wigge-Rodenkirchen über »die Kernpunkte des Streites um die Individual- und Sozialpädagogik« am bemerkenswertesten sind. In der an Herrn Wigges Vortrag sich anschliefsenden Debatte gab sich eine entschiedene Stellungnahme für die Sozialpädagogik kund. Über »Suggestion und Erziehung« sprach Lehrer Engel-Elberfeld. Er hatte seine Forderungen in folgende Leitsätze zusammengefafst:

1. Eine eingehende Kenntnis des Suggestionismus mit Einschlufs des Hypnotismus ist für den Lehrer und Erzieher von unschätzbarem Werte.

2. Sie setzt ihn in den Stand, seine schwierige Aufgabe leichter und besser zu erfüllen auf dem Gebiete des Unterrichts sowohl wie der Erziehung.

3. Eine praktische geeignete Handhabung der Suggestion wird oft Gebrechen und Unarten im Keime zu ersticken vermögen, die sonst zu Schädigungen der leiblichen und geistigen Gesundheit führen können. (Stottern, Nägelkauen, Stehlsucht etc. etc.)

4. Darum ist eine Einführung in diese praktische Psychologie zu empfehlen.

Dr. Steglich empfahl die en-bloc-Annahme dieser Sätze. Dem Antrage wurde indessen widersprochen, da die Frage noch nicht genügend geklärt sei.

Von den übrigen Verhandlungen der Nebenversammlungen verdienen diejenigen des »Vereins abstinenter Lehrer« noch Beachtung. Die Alkoholfrage erhält auch für die Pädagogik eine wachsende Bedeutung, da mit dem steigenden Wohlstande der breiteren Volksschichten der Alkoholkonsum der Kinder zuzunehmen scheint, und damit der körperlichen und geistigen Entwicklung der Jugend eine ernste Gefahr droht. Im Anschlufs an einen Vortrag von Reallehrer Hähnel-Bremen »Thatsachen über den Alkoholgenufs schulpflichtiger Kinder« wurden folgende Leitsätze aufgestellt:

»Die in weiten Volkskreisen herrschende Unkenntnis über die Schädlichkeit des Alkoholgenusses, insbesondere für Kinder, und die damit zusammenhängende Unvernunft vieler Eltern, Kindern geistige Getränke zu verabreichen, machen es dem Lehrer zur Pflicht, da jene Umstände das Erziehungswerk in hohem Mafse ungünstig beeinflussen, nach Kräften zur Aufklärung über die Gefahren des Alkoholgenusses beizutragen.«

Ein Gesamturteil über die Versammlung ist schwer zu fällen. Die Stellungnahme derselben zu den grofsen schulpolitischen Fragen und der allgemeinen pädagogischen Entwicklung in dem Beyerschen Vortrage ist diejenige, die man von einem frischen, freien, unabhängig denkenden Stande erwarten mufs. Ohne ängstliche Rücksichtnahme ist das, was die Lehrerschaft bewegt, ausgesprochen und von der etwa 3000 Köpfe starken Versammlung mit offenem Beifall aufgenommen worden. Jedermann weifs danach, wessen er sich in diesen Dingen zum Deutschen Lehrerverein zu versehen hat und was dieser von andern Faktoren des politischen Lebens erwartet.

Der zweite Vortrag bekundet eine ebenso unbefangene Auffassung der wirt-

schaftlichen und sozialen Verhältnisse und der Stellung der Schule innerhalb derselben. Die Lehrerschaft ist sich bewufst, in dem grofsen Organismus ein bescheidenes Glied zu sein, das Pflichten zu erfüllen hat, aber damit auch Rechte erwirbt, die sie zu vertreten und zu erkämpfen sich nicht scheut.

Weniger befriedigend ist das Resultat der Verhandlungen über den dritten Gegenstand, der eine praktische Schulfrage betrifft. Hier ist im Gegensatz zu den übrigen Vorträgen und Beschlüssen der konservative Standpunkt, der allerdings von den meisten Berufskreisen in den engeren Fachfragen vertreten wird, voll und sogar mit einer unliebsam aufgefallenen Schroffheit zum Ausdruck gekommen. Die Versammlung nimmt damit dieselbe Stellung ein, wie die Mehrheit der Lehrer der höheren Schulen, die in demselben konservativen Geiste verlangen, dafs die Jugend unserer Tage nichts anderes lerne, als was sie selbst einst gelernt haben. Es ist das erste Mal, dafs dieser konservative Zug in Unterrichtsfragen auf einer deutschen Lehrerversammlung so scharf pointiert zum Ausdruck kommt. Dafs eine erhebliche Minderheit anders denkt, geht aus dem Stimmenverhältnis der Abstimmung hervor. Und das kann schliefslich auch mit diesem Teile der Versammlung versöhnen. Die junge Volksschule darf noch nicht ergreisen. Sie mufs in allen Fragen, mag sie passiv oder aktiv sein, den Fortschritt im Geiste und Sinne unserer Zeit vertreten. Dies werden alle diejenigen, auf deren Worte die deutsche Lehrerschaft zu hören gewillt und gewohnt ist, in der nächsten Zeit wiederum stärker betonen müssen, als es in den letzten Jahren geschehen ist. Die deutsche Volksschule mufs für sich und ihre Arbeiter noch viel fordern. Sie kann deswegen konservative Politik in schulrechtlichen Fragen in absehbarer Zeit noch nicht treiben. Wer aber von andern verlangt, dafs sie Gewordenes und Veraltetes umstofsen und der Zeit und ihren Verhältnissen gerecht werden, mufs auch da, wo er selbst in Aktion tritt, ebenso denken und handeln und seiner Zeit und ihren Forderungen ein offenes Ohr, und wenn nötig, auch eine dienstfertige Hand bieten.

Ob die deutsche Lehrerversammlung zu den mafsgebenden Kreisen bereits die wünschenswerte Stellung hat, ist schwer zu beurteilen. Die Regierung hat den zu erwartenden Akt der Höflichkeit in Form von Begrüfsungen durch einen Vertreter des Schulkollegiums der Rheinprovinz und der Kölner Bezirksregierung erfüllt. Unter den Teilnehmern sind dagegen die Schulbeamten in leitender Stellung und die Vertreter der pädagogischen Wissenschaft noch recht sparsam vertreten. Der staatliche Bureaukratismus und der Gelehrtendünkel sind hieran wohl in erster Linie schuld. Wie im politischen Leben das Hinaustreten der führenden Kreise in das Volk im allgemeinen nicht beliebt wird, so zieht auch die Schulverwaltung und die pädagogische Wissenschaft sich mehr, als gut ist, in ihre Bureaus und ihre Hörsäle zurück. Vielleicht ist im neuen Jahrhundert auch in dieser Hinsicht eine heilsame Sinnesänderung zu erwarten.

4. Die Ergebnisse der University-Extension in England

im Jahr 1898/1899

Nachstehende Übersicht kann einen Einblick gewähren in die Thätigkeit der englischen Universitäten für die Verbreitung von Volksbildung durch Einrichtung von Lehrkursen. Es fallen auf:

1. Oxford . .	18090	Teilnehmer,
2. Cambridge .	11030	„
3. London . .	12429	„
4. Victoria . .	2406	„
Zusammen	43,955	Teilnehmer.

Digitized by Google

5. Liste der pädagog. Kongresse in Paris, Sommer 1900

No.	Namen des Kongresses	Zeit	Sekretariate
1	C. des Écoles supér. de commerce	19—21. Juli	Eissen - Piat, Rue Saint-Maur. 85.
2	C. de l'Éducation physique	30. Aug. bis 6. Sept.	Demény, Av. d. Versailles 95.
3	C. de l'Éducat. sociale	6.—9. Sept.	Mme Lampérière, R. Vaneau 37.
4	C. de l'Enseign. des langues vivantes	24.—29. Juli	Deniker, R. Buffon 8.
5	C. de l'Ens. populaire	10.—13. Sept.	Robelin-Longjumeau.
6	C. de l'Ens. primaire	2.—5. Aug.	Jost. R. des Val-d.-Grace 9.
7	C. de l'Ens. secondaire	31. Juli bis 6. Aug.	Bérenger, Rue Froidevaux 8.
8	C. de l'Ens. des sciences sociales	30. Juli bis 3. Aug.	Dick May, Rue Victor Massé 22.
9	C. de l'Ens. supérieur	30. Juli bis 4. Aug.	Larnaud à la Sorbonne.
10	C. de l'Ens. technique, commerc. et industr.	6.—11. Aug.	Lagrave, Rue de l'Université 74.
11	C. d'Hygiène	10.—17. Aug.	Martin, R. de l'Ecole de Médic. 21.
12	C. de Philosophie	1.—5. Aug.	Léon, R. des Mathurins 39.
13	C. de la Presse de l'Enseignement	9.—11. Aug.	Dubucquoy, R. de Naples 26.
14	C. de Psychologie	20—25. Aug.	Janet, R. Barbet de Jouy 21.

6. Das deutsche Landerziehungsheim in Ilsenburg

Soeben hat der Leiter des deutschen Landerziehungsheims Ilsenburg, Herr Dr. phil. Hermann Lietz, seinen zweiten Jahresbericht herausgegeben (Berlin, F. Dümmler. 1,50 M), der einen erfreulichen Fortschritt der Anstalt nach innen und aufsen zeigt. Mit der wärmsten Teilnahme begleiten namentlich die Freunde Herbartischer Pädagogik diesen Versuch, die Prinzipien einer rationellen Pädagogik in einem Landerziehungsheim zur Durchführung zu bringen. Herr Dr. Lietz, der die Errungenschaften der deutschen Pädagogik mit der englischen Anstaltserziehung zu vereinen bestrebt ist, wird mit der Zeit seine Anstalt trotz aller Hindernisse, die sich einem neuen Unternehmen, das teilweise mit alten gewohnten Überlieferungen bricht, entgegen stellen, zu einem Vorbild für eine gesunde, vernünftige Erziehung unserer Jugend zu gestalten wissen. Wir begleiten seine Arbeit mit herzlicher Teilnahme und wünschen ihm und seinen Mitarbeitern eine weitere fröhliche Entwicklung der Anstalt, auf die so viele Augen in und aufserhalb Deutschlands erwartungsvoll blicken.

Das Vorbild des deutschen Landerziehungsheims in England, Abbotsholme bei Rocester, geleitet von Dr. Reddie, wird am 27. Juli das Einweihungsfest der neuen Anstaltsgebäude feiern. Auch diesem Erziehungsheim schicken wir die herzlichsten Grüfse und Glückwünsche für ein weiteres Gedeihen!

7. Etwas aus der

Von Professor Dr.

Vor einigen Jahren unterzogen wir die Turnfakultas der Akademiker in Preufsen im sie zu sehr ins Einzelne ging. Die nachfolgenden Tabellen sind ein Auszug aus jenen Er-

1. Übersicht der etatsmäfsigen

Nummer	Provinz	Gesamtzahl	Zahl d. e. H.	Gehalt nach Hundert			
				unter 15	bis 16,5	bis 18	über 18
1	Ostpreufsen	98 (9)	5	—	3	2	—
2	Westpreufsen	70 (11)	2	—	—	1	1
3	Pommern	70 (5)	4	—	1	3	—
4	Posen	50 (6)	2	—	2	—	—
5	Schlesien	158 (33)	7	—	5	2	—
6	Brandenburg einschliefslich die st. Sch. v. Berlin .	281 (35)	6	—	5	1	—
7	Sachsen	159 (12)	66	—	3	3	—
8	Hannover	107 (12)	5	—	2	2	1
9	Schlesw.-Holst. u. Lauenburg	45 (4)	2	—	—	2	—
10	Westfalen	126 (7)	3	—	—	2	1
11	Hessen-Nassau	148 (19)	5	—	1	4	—
12	Rheinprovinz und Hohenzollern	157 (20)	11	—	1	3	—
		1469 (172)	58	—	23	32	3

Turnstatistik

E. F. Riemann-Leipzig

Schuljahre 1895/96 einer eingehenden Untersuchung. Dieselbe blieb ungedruckt, weil örterungen und für die Fachleute auch ohne besonderen Kommentar leicht verständlich.

Hilfslehrer mit Turnfakultas

Beschäftigung an			
kgl.	st. u. kg.	st.	stift. Anstalten
2 Coll. Frieder. zu Königsberg. 1 Allenstein G. 1 Neumark Pg.	—	1 Königsberg. Rg.	—
—	—	1 Danzig Rg. (R.) Petri 1 Danzig G.	—
1 Colberg G. u. Rg.	—	1 Stettin Stadt. G. 2 Stargard Rpg.	1 Stettin Mariestift G.
1 Posen Rg. 1 Friedr.-Wilh. G.	—	—	—
1 Beuthen G. 1 Breslau Matth. G. 1 Glatz G. 1 Gleiwitz G. 1 Kreuzburg G. 1 Strehlen G.	—	1 Patschkau G.	—
1 Charlottenburg G. 1 Berlin Wilh. G.	1 Potsdam G.	1 Berlin IX R. 1 Nauen Rpg.	1 Züllichauer Päd. auch fr. Wohnung
1 Erfurt Rg.	1 Torgau G.	1 Magdeburg. Rp. 1 „ R. 1 Stendal G.	1 Merseburg G.
1 Lingen G.	1 Osnabrück Rats G.	1 Halberstadt OR. 1 Wandsbek G. u. R. 1 Peine R. i. Entw.	—
1 Kiel G.	—	1 Kiel OR.	—
1 Burgsteinfurt G. 1 Coesfeld G.	—	1 Lüdenscheid Rpg. (R. u. Pg.)	—
—	—	1 Hanau R. (OR.) 1 Montabener G. 1 Schmalkalder Rpg. (R.) 1 Wiesbader OR.	1 Rofsleben G.
1 Duisburg G. 1 Mörs G.	—	1 Aachen Rg. 1 Bonn R. 2 Essen R. 1 Lennep. Rpg. (R.) 1 Meiderich R. i. Etw. 1 Mülheim a/Rh. G. OR. Klass. 1 Trier. Rg. u. Gymn. Klass.	1 Düren G.
22	3	28	5

2. Übersicht über die sonst bezahlten Hilfslehrer mit Turnfakultas

Nummer	Provinz	Zahl	Bezahlung (mon.) bis 125	bis 150	üb. 150	Beschäftigung an kg.	st. u. kg.	st.	stift. Anstalten
1	Ostpreufsen	1	1	—	—	—	—	1 Osterode Rg. (G.)	—
2	Westpreufsen	6	5	—	1	1 Königsberg Wilh. G. (2,25 M) 1 Pr. Stargard, G. 1 Neustadt G. 1 Koritz G.	—	1 Danzig Petri Rg. (R.) 1 Potsdam R.	—
3	Pommern	1	1	—	—	—	—	1 Schlawe Pg.	—
4	Posen	1	1	—	—	—	—	1 Kempen Pg.	—
5	Schlesien	13	9	3	1	1 Breslau Friedr. G. 1 Breslau Kön. Wilh. G. 2 Breslau Mathias G. 1 Brieg G. 1 Glatz G. 1 Lauban G. 1 Ratibor G. 1 Berlin Luise G. 1 Berl. Wilh. G. u. RX.	1 Breslau OR. 1 Schweidnitz G.	2 Breslau R. I. 1 Liegnitz R.	—
6	Brandenburg (einschliefsl. die städt. Schule von Berlin)	23	9	5	9	1 Schöneberg G.	—	1 Berlin Ask. G. 1. Gr. Kloster. 1 Humboldt G. 1 Königst u. Kölle G. Ein Luisenst. G. u. I u. V. 1 Dorotheenst. Rg. u. Charlottenburg R. 1 Falk Rg. 1 Königst. Rg. 1 Luisen OR. 3 Friedr. Wend. OR. 1 Kiel OR. 1 R. II, 1 R. VI, 1 R. VII, 2 R. X, 1 R. XII, 1 Frankf. Rg.	—
7	Sachsen	2	1	1	—	—	—	—	2 Wernigerode furstl. G.
8	Hannover	6	3	3	—	1 Hildesheim G. 1 Hildesheim Rg.	1 Osnabrück Rats G.	1 Hannover R. II. 1 Charlottenburg R. 1 Elberfeld R.	—
9	Schleswig-Holstein und Lauenburg	—	—	—	—	—	—	—	—
10	Westfalen	2	1	1	—	1 Warendorf G.	—	1 Bochum G.	—
11	Hessen-Nassau	6	2	2	2	2 Hanau G.	—	1 Frankfurt G. 1 Wöhlersch Rg. 1 Klingersch. OR.	1 Ri der ismelit. Gemeinde
12	Rheinprovinz u. Hohenzollern	6	1	3	2	1 Köln Apost. G. 1 Trarbach G.	1 Elberfeld G.	2 Barmen Rg. 1 Remscheid Rpg. u. R.	—
		67	34	18	15	22	4	38	3

3. Übersicht über die freiwilligen Hilfslehrer

Nummer	Provinz	Zahl	an kg.	st. u. kg.	st.	stift. Schulen
1	Posen	2	1 Gnesen G. 1 Lissa G.	—	—	—
2	Schlesien	5	1 Breslau Friedr. G. 1 Sagan G.	—	1 Breslau Elisab. G. 1 „ Rg. z. h. G. 1 „ R. II.	—
3	Sachsen	1	—	—	—	—
4	Schlesw.-Holst.	1	1 Altona G.	—	—	—
5	Hessen-Nassau	2	2 Wiesbaden G.	—	1 Elberfeld OR.	—
6	Rheinprovinz	1	—	—	1 Borna OR.	—
	12	7	—	—	5	—

4. Übersicht über die nachweislich anderweitig beschäftigten Hilfslehrer mit Turnfakultas

Nummer	Provinz	Zahl	Andauernde Beschäftigung	Vorübergehende Beschäftigung	Jährliche Bezahlung
1	Ostpreufsen	2	1 Kaukehmer Rektor	1 Königsberg Militär-Vorbereitungsanstalt.	?
2	Westpreufsen	2	1 Dt. Krone Baugerwerksch. 1 Aussig a. d. Elbe höh. Handelssch.	—	?
3	Pommern	—	—	—	—
4	Posen	—	1 Ostrau Pädagogium	—	?
5	Schlesien	6	1 Myslowitz höh. Privatsch. 1 Detmold f. G. 1 Liebau. Schulleiter einer höh. Privatschule. 1 Breslau Assistenta. physiolog. Institut.	1 Rancagua (Chile) 1 Liegnitz Landwirtschaft.Schule[1] ½jährl. Künd.	Detmold 1800 j. und 134.25 viertelj. f. T. Liegnitz 2100 j. u. 540 WZ.
6	Brandenburg einschl. Berlin	2	1 Dt. Wilmersdorf höh. Knabensch.	1 Bukarest deutsche ev. R.	Wilmersdorf 150 mon.
7	Sachsen	2	1 Schönsee (Westpr.) Bürgermeister. 1 Gnadenfrei R. der Brüdergemeinde.	—	Gnadenfrei 1800 j.
8	Hannover	—	—	—	—
9	Schlesw.-Holst.	1	1 Hilfsl. an der Turnbildungsanstalt in Berlin.	—	?
10	Westfalen	2	1 Dürkheim Gew. u. Handelssch.	1 Reeke Knabensch.	—
11	Hessen-Nassau	5	1 Offenbach Handelssch. 1 Chemnitz st. R.	1 Frankfurt Inst. Kassel. 1 Friedrichsdorf Institut Garrier. 1 St. Goarshauer Inst. Hoffmann.	?
12	Rheinprovinz	2	1 Versmold i Wstf. Privatsch.	1 Berlin Central-Turnanstalt.	?
		25	16	9	

5. Die Probanden mit der Turnfakultas

Provinz	Gesamtzahl	Laufende Nummer	*α.* Übersicht: Name, Vorname Titel	Ort und Anstalt	Mon. u. Jahr d. Geb.	Konfession	Datum der Staatsprüfung	*β.* Lehrbefähigung: Hauptlehrfach — Lehrbefähigung aufser Turnen	R.	Aph.	Hst.	Nsp.	M.	Nt.	*γ.* Geburtszeit: bis 1/4/66	bis 1/4/71
Ostpreufsen	4	1	Wollenteil, Max	Königsberg, kg. Friderici-anum	10/68	e.	16/3 93	L. Gr. Ek. R.	—	1	—	—	—	—	—	1
Westpreufsen	8	2	Rindfleisch, George	Danzig, st. G.	1/70	„	4/5 70	G. Ek. LGr. D	—	—	1	—	—	—	—	1
Pommern	9	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Posen	5	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Schlesien	16	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Brandenburg u. Berlin	46	3	Dr. Gröbe, Paul	Berlin, st. u. Joachimth. G. u. st. R. IV.	12/68	e.	30/1 94	LGr. G. R.	—	1	—	—	—	—	—	1
		4	Dr. Loose, Richard	Ebenwalde, st. G.	4/67	„	28/5 94	Nt. Ph. M. R.	—	—	—	—	—	1	—	1
Sachsen	20	5	Köstler, Otto	Halle, stift. Rg.	3/68	„	2/12 93	Ph. Ch. Min. M. Nt.	—	—	—	—	—	1	—	1
Hannover	19	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1
Schlesw.-Holst.	11	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Westfalen	12	6	Finger, Ludwig[1])	Iserlohn, st. Rg.	7/62	e.	4/8 93	F. Ek. D. R. L.	—	—	—	1	—	—	—	1
Hessen-Nassau	12	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Rheinprovinz u. Hoh.	25	7	Danneberg, Ernst	Barmen, st. OR.	2/66	e.	3/8 94	G. Ek. R. D.	—	—	1	—	—	—	1	—
	187	7	—	—	—	e.	—	—	—	1	1	1	—	2	—	—

[1]) Zum etatsmäfsigen Hilfslehrer daselbst gewählt.

Digitized by Google

6. Die Seminarmitglieder mit der Turnfakultas

Provinz	Gesamtzahl	Lfd. Nummer	Name, Vorname, Titel	Ort und Anstalt	Monat u. Jahr der Geburt	Konfession	Datum der Staatsprüfung	Lehrbefähigung ohne Turnen	Hauptlehrfach						Geburtszeit	
									R.	Aph.	Hst.	Nsp.	M.	Nt.	bis 1/4/66	bis 1/4/71
Ostpreußen	9	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Westpreußen	5	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Pommern	3	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Posen	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Schlesien	18	1	Dr. Förster, Hermann	Breslau, kg. Wilhelms-G.	12 64	e.	19/5 93	G. Ek. D. R.	—	—	1	—	—	—	1	—
Brandenburg u. Berlin	45	2	Dr. Pappenheim, Karl	Berlin, st. Königst. Rg.	2 65	„	5/2 95	Ch. Nt. R. Ek.	—	—	—	—	—	1	1	—
		3	Dr. Hammer, Martin	„ st. Fried. Werdersche OR.	1 71	„	5/8 95	F. Ek. G. L.	—	—	—	1	—	—	—	1
Sachsen	22	4	Hartmann, Paul	Halle, stift. G.	12 69	„	2/3 95	M. Ph. Min. Ch.	—	—	—	—	1	—	—	1
Hannover	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Schlesw.-Holst.	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Westfalen	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Hessen-Nassau	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Rheinprovinz u. Hohenz.	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
	187	—	—	—	—	„	—	—	—	—	1	1	1	1	2	2

7. Die Schulen mit Akademikern mit Turnfakultas

Nummer	Provinz	Gesamtzahl	G.	kg.	st. u. kg.	st. Gm. kr.	stift. fürstl. bisch.	Pg.	kg.	st. u. kg.	st.	stift.	Rg.	kg.	st. u. kg.	st.	stift.	Rpg.	Kg.	st. u. kg.	st. K.	stift.	O. R.	kg.	st. u. kg.	st.	stift.	R.	kg.	st. u. kg.	st.	stift.	Die Akademieen je 6	5	4	3	2	1
1	Schleswig-Holst. mit Lauenburg	18	12	10	—	12	—	—	—	—	—	—	1	—	—	1	—	1	—	—	1	—	2	—	—	2	—	2	—	—	2	—	—	—	—	12	8	10
2	Schlesien	33	24	17	1	5	1	1	—	—	1	—	3	—	—	3	—	2	—	—	2	—	2	—	2	—	—	1	—	—	1	—	6	5	4	12	16	18
3	Brandenburg	23	19	10	5	3	1	—	—	—	—	—	2	1	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	2	—	—	2	—	—	10	12	6	16	9
4	Rheinprovinz u. Hohenzollern	50	25	15	—	4	2	3	—	—	3	—	6	1	1	4	—	2	—	—	2	—	6	—	1	5	—	8	—	—	8	—	—	—	—	9	32	29
5	Pommern	16	10	5	4	4	1	1	—	—	1	—	3	—	—	3	—	2	—	—	2	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	3	8	11
6	Westfalen	22	11	3	2	2	2	2	—	1	1	—	6	—	2	4	—	1	—	—	1	—	1	—	—	1	—	1	—	—	1	—	—	—	4	3	10	15
7	Sachsen	23	15	4	—	6	3	—	—	—	—	—	3	1	—	1	1	2	—	—	2	—	1	—	—	1	—	2	—	—	2	—	—	—	8	3	10	15
8	Ostpreufsen	11	8	7	1	1	—	—	—	—	—	—	2	—	—	2	—	1	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	3	8	6
9	Posen	8	7	7	—	—	—	—	—	—	—	—	1	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	6	6	3
10	Westpreufsen	10	7	6	—	1	—	2	2	—	—	—	—	—	—	—	—	1	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	3	4	7
11	Hessen-Nassau	17	3	3	—	—	—	5	—	—	1	—	3	—	—	3	—	—	—	—	—	—	3	—	—	—	—	3	—	—	3	—	—	—	—	—	10	12
12	Berlin st. Sch.	15	6	—	—	6	—	—	—	4	—	—	3	—	—	3	—	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	5	—	—	5	—	—	—	—	—	12	9
13	Hannover	16	5	5	—	—	—	—	—	—	—	—	4	1	2	1	—	2	—	—	1	—	—	—	—	—	—	2	—	1	1	—	—	—	—	3	2	11
		259	152	92	16	34	10	14	2	5	7	—	37	5	5	26	1	14	—	1	13	—	16	—	3	13	—	26	—	1	25	—	6	20	28	68	142	155
	Verteilung auf das Hundert		59	37	6	12	4	5	1	25	2		14	2	2	10		5		0,5	4,5		6		1	5		11		0,5	10,5				4	14		

Digitized by Google

8. Die Schulen mit Akademikern ohne Turnfakultas

Nummer	Provinz	Gesamtzahl	G.	kg.	st. u. kg.	st. Gm.	stift.	Pg.	kg.	st. u. kg.	st.	stift.	Rg.	kg.	st. u. kg.	st.	stift.	Rpg.	kg.	st. u. kg.	st. K.	stift.	O. R.	kg.	st. u. kg.	st.	stift.	R.	kg.	st. u. kg.	st.	stift.
1	Schlesw.-Holstein u. Lauenburg	7	—	—	—	—	—	1	—	1	—	—	—	—	—	—	—	5	1	1	2	1	—	—	—	—	—	1	—	—	1	—
2	Schlesien	24	13	9	1	3	—	1	—	—	1	—	5	2	—	3	—	1	—	—	1	—	—	—	—	—	—	4	—	—	4	—
3	Brandenburg	28	11	6	1	2	2	—	—	—	—	—	4	1	—	3	—	9	—	2	7	—	—	—	—	—	—	4	—	—	4	—
4	Rheinprovinz und Hohenzollern	35	11	8	—	1	—	12	2	7	3	—	4	—	—	4	—	3	—	—	3	—	3	—	—	—	1	2	1	—	1	—
5	Pommern	11	9	6	—	3	—	1	—	—	1	—	—	—	—	—	—	1	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
6	Westfalen	17	10	5	3	2	4	4	—	—	3	1	1	—	—	1	—	—	—	—	—	—	1 Gew.	—	—	1 Gew.	—	1	—	—	1	—
7	Sachsen	28	13	7	2	—	—	2	—	—	2	—	2	1	—	—	1	6	—	—	6	—	2	—	—	2	—	3	—	—	3	—
8	Ostpreufsen	12	7	6	—	1	—	1	—	—	1	—	2	2	—	—	—	1	—	1	—	—	—	—	—	—	—	1	—	—	1	—
9	Posen	12	8	8	—	—	—	2	1	—	1	—	2	2	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
10	Westpreufsen	16	6	6	—	—	—	3	3	—	—	—	3	—	—	3	—	3	1	—	1	1	—	—	—	—	—	1	—	—	1	—
11	Hessen-Nassau	27	11	9	—	2	—	—	—	—	—	—	1	—	—	1	—	8	1	5	2	—	—	—	—	—	—	7	1	1	3	2
12	Berlin, st. Sch.	17	5	—	—	5	—	—	—	—	—	—	4	—	—	4	—	—	—	—	—	—	1	—	—	1	—	7	—	7	7	—
13	Hannover	34	17	10	3	2	2	2	2	—	—	—	6	2	—	1	—	5	1	3	1	—	1	—	—	1	—	3	—	2	2	—
		268	121	80	10	21	10	29	8	8	12	1	34	10	10	3	20	1	4	12	24	2	8	—	—	6	1	34	2	2	28	2
	Verteilung auf das Hundert		45	29	4	8	4	11	3	3	4,5	0,5	12	4	1,5	7	0,5	17	2	5	9	1	3	—	—	2,5	0,5	12	1	1	9	1

9. Übersicht über die Turnlehrerschaft an den höheren Schulen Preufsens

Nummer	Provinz, bezw. Landesteil	Gesamtzahl	Zahl der Dir.	m. T.	o. T.	Prof.	m. T.	o. T.	Oberl.	m. T.	o. T.
1	Ostpreufsen	250	23	1	22	74	1	73	153	15	138
2	Westpreufsen	258	25	1	24	74	2	72	159	11	148
3	Pommern	303	27	1	26	106	5	101	170	16	154
4	Posen	237	20	—	20	62	4	58	155	11	144
5	Schlesien	620	57	2	55	219	11	208	344	48	296
6	Brandenburg ausschl.	555	50	1	49	173	6	167	332	41	291
	Berlin, städt. Schulen	513	32	—	32	181	4	177	305	17	283
7	Sachsen	528	51	2	49	156	4	152	321	30	291
8	Hannover	449	46	1	45	132	1	131	271	14	257
9	Schleswig-Holstein	231	23	1	22	71	6	65	137	23	114
10	Westfalen	446	39	2	37	127	3	124	280	27	253
11	Hessen-Nassau	462	42	1	41	128	—	128	292	21	271
12	Rheinprovinz mit Hohenzollern	1006	82	3	79	272	11	261	652	66	586
		5858	517	16	501	1775	58	1717	3566	340	3226
	in Prozenten		9	¼	8¾	30	1	29	61	6	55

8. Und die Schule verlangt — .. auch das Wort!

Eine Entgegnung auf Haeckels »Welträtsel« von Dr. A. Bliedner, Schulinspektor in Eisenach. Dresden, Bleyl & Kaemmerer. 52 S. Pr. 1 M.

Diese Schrift kann angelegentlich zur Lektüre empfohlen werden. Wiewohl Haeckels »Welträtsel« wenigstens in mancher Beziehung den Wert einer wissenschaftlich ernst zu nehmenden Leistung nicht in Anspruch nehmen können, ist doch sehr wahrscheinlich, dafs sie durch ihren zuversichtlichen Ton als das persönliche Bekenntnis des Verfassers manche Leser verwirren. Das wissenschaftliche Ansehen, welches Haeckel sich durch andere, rein naturwissenschaftliche Arbeiten erworben hat, kommt natürlich nun auch dieser seiner letzterschienenen Schrift zu gute, ganz abgesehen davon, dafs alle auflösenden Tendenzen in unserer Zeit in ihr einen freudig begrüfsten Bundesgenossen haben. Was Bliedner in dieser Beziehung über die Aufnahme der »Welträtsel« in der sozialdemokratischen Presse mitteilt, ist sehr lesenswert für solche, welche geneigt sind zu der Annahme, dafs sich auch mit dem »monistischen« Glauben Haeckels wohl leben lasse (vgl. S. 39 f). Doch das ist nur ein einzelnes Symptom für die Thatsache, dafs die praktischen Konsequenzen der Haeckelschen Weltanschauung nach allen Seiten hin zum Fiasko führen. Dies aufzuzeigen — nicht etwa blofs auf dem Gebiete der Pädagogik, sondern auch auf dem der Kunst, der Ethik, der Poesie — ist Bliedners wohlgelungenes Hauptbemühen. Der Passus über Vivisektion hätte allerdings wohl etwas beschnitten werden dürfen und wird nicht für alle Leser überzeugend sein. Eine erschöpfende Kritik Haeckels will Bliedner nicht geben. Insbesondere läfst er die eigentlich naturwissenschaftliche Seite der »Welträtsel« ganz aus dem Spiele[1]). Dagegen fehlt es nicht an vielfach

[1]) Ich darf daher in dieser Beziehung auf meine Schrift: Haeckels Monismus. Berlin, Schwetzschke & Sohn, und in bezug auf das Theologische auf Loofs

Digitized by Google

ergötzlichen Nachweisen über das philosophisch Ungenügende in Haeckels Aufstellungen. Die Zusammenstellung der auch bei Haeckel noch übrig bleibenden Welträtsel S. 20, obwohl keineswegs vollständig, ist besonders der Beachtung zu empfehlen. Es ist nur zu wünschen, dafs Bliedners Schrift recht viele unbefangene Leser finde. Ich stimme vollkommen auch seinem Schlufssatze bei, dafs »Haeckels Lästerungen weit entfernt davon, die Welt gottleerer zu machen, vielmehr alle ernsten Naturen anspornen werden, immer aufs neue wieder hinter dem wunderbaren Kunstwerke der Welt nach dem wunderbaren Künstler, hinter den ewigen Gesetzen nach dem ewigen Gesetzgeber zu suchen?« Übrigens mögen diejenigen, welche umfassendere Studien über das wahre gegenwärtige Verhältnis von Naturwissenschaft und Religion machen möchten, zum Schlufse noch auf das schöne und bedeutende Werk des Kieler Botanikers Reinke »Die Welt als That« angelegentlich hingewiesen sein.

Jena D. Braasch

9. Houston Stewart Chamberlain

Die Grundlagen des XIX. Jahrhunderts (München, Bruckmann)

Aus diesem ausgezeichneten Werk, das wir unseren Lesern nachdrücklich empfehlen, seien folgende Stellen mitgeteilt:

(Kant) »Goethe meinte, ihm sei beim Lesen von Kant zu Mute, als träte er in ein helles Zimmer ein; aus diesem Munde wahrlich ein gewichtiges Lob! Die seltene Leuchtkraft ist eine Folge der seltenen Intensität dieses Denkens. In diesem starken Lichte Kants wandelnd ist es für uns Geisteszwerge kein Kunststück, die Grenze des noch unaufbeleuchteten Schattens zu gewahren: doch ohne den einen unvergleichlichen Mann hielten wir noch heute den Schatten für Tageslicht. Und noch ein Grund liefs mich allen Nachdruck auf Kant legen. Die Entfaltung unserer germanischen Kultur, also gewissermafsen das Facit unserer Arbeit von 1200—1800 findet in diesem Mann einen besonders reinen, umfassenden und verehrungswürdigen Ausdruck. Gleich bedeutend als Mechaniker, Denker und Sittenlehrer — wodurch er mehrere grofse Zweige unserer Entwicklung in seiner Person zusammenfafst — ist er das erste vollendete Muster eines ganz freien Germanen, der jede Spur des römischen Absolutismus und Dogmatismus und Antiindividualismus von sich hinweggesäubert hat. Und wie von Rom, so hat er uns auch — sobald wir es nur wollen — vom Judentum emanzipiert; nicht auf dem Wege der Gehässigkeit und Verfolgung, sondern indem er historischen Aberglauben, spinozistische Kabbalistik und materialistischen Dogmatismus — dogmatischer Materialismus ist nur die Umkehrung desselben Dinges — ein für allemal vernichtete. Kant ist der wahre Fortsetzer Luthers; was dieser begonnen, hat Kant weiter ausgebaut.«

(Interesse) »Erst wenn wir unsere Erziehungsmethoden so gänzlich umgewälzt haben, dafs die Heranbildung des einzelnen von Anfang an einem Entdecken gleicht und nicht lediglich aus der Überlieferung einer fertigen Weisheit besteht, erst dann werden wir auf diesem grundlegenden Gebiet des Wissens das fremde Joch in der That abgeschüttelt haben und der vollen Entfaltung unserer besten Kräfte entgegengehen.«

Anti-Haeckel, Halle, Niemeyer, hinweisen. Eine weitere Schrift über Haeckels »Welträtsel«, welche zugleich die bisher erschienene Litteratur über das Werk berücksichtigt, gedenke ich demnächst als Heft zur »Christlichen Welt« erscheinen zu lassen. Vergl. ferner Paulsen, E. Haeckel als Philosoph (Preufs. Jahrb. 101, 1.)

BESPRECHUNGEN

I Philosophisches

Dr. Alfred Lehmann, Aberglaube und Zauberei von den ältesten Zeiten an bis in die Gegenwart. Deutsche autorisierte Ausgabe von Dr. Petersen. Mit 75 in den Text gedruckten Abbildungen 556 S. gr. 8°. Stuttgart, F. Enke, 1898. Preis 12 M.

Der Verfasser, Direktor des psychophysischen Laboratoriums an der Universität Kopenhagen, hatte sich ursprünglich nur die Aufgabe gestellt, die physischen und psychischen Phänomene einer Untersuchung zu unterwerfen, welche die verschiedenen Formen des Aberglaubens, besonders den modernen Spiritismus, hervorgerufen haben, kam aber bei seiner Arbeit immer mehr zu der Überzeugung, dafs es unmöglich, eine fruchtbare Erklärung des Spiritismus zu geben, ohne seinen Zusammenhang mit den magischen Theorieen der älteren Zeit zu berücksichtigen. So wurde er in das geschichtliche Studium der Fragen hineingedrängt und entschlofs sich schliefslich, seine Leser denselben Weg zu führen und der psychophysischen Untersuchung einen besonderen geschichtlichen Teil vorauszuschicken. Derselbe umfafst in sorgfältiger Gliederung drei grofse Hauptabschnitte: Die Weisheit der Chaldäer und ihre Entwicklung in Europa; die Geheimwissenschaften; der moderne Spiritismus und Okkultismus — und nimmt mehr als die Hälfte des Buches ein. Doch verfolgt Verfasser damit nicht eigentlich historische Zwecke, sondern es kommt ihm darauf an, eine möglichst breite empirische Grundlage für die Untersuchung zu erhalten. Darum sieht er von jeder Vollständigkeit ab und legt das Hauptgewicht weniger auf die eigentliche geschichtliche Entwicklung und den gegenseitigen Einfluſs der Völker, als vielmehr auf ganz verschiedenartige und möglichst detaillierte Berichte über abergläubische Vorstellungen und magische Operationen; darum unterläfst er es, Erscheinungen, die bei einzelnen Völkern zu bestimmten Zeiten vorkommen, zu besprechen, sobald dieselben bereits an einer früheren Stelle ausführlicher besprochen wurden. Im 4. Abschnitte, dem bedeutungsvollsten des Werkes, unternimmt es dann der Verfasser, dem Aberglauben den Boden der Objektivität zu entziehen und den Nachweis zu führen, dafs die ganze Theorie und Praxis der Magie auf schlechter Beobachtung und falscher Auslegung natürlicher, mehr oder weniger wohl bekannter Phänomene beruht, dafs sowohl die spiritistische als die okkultistische Auffassung dieser Erscheinungen dem Gebiete des Aberglaubens angehört, dafs vielmehr der Mensch selbst das Zentrum der sogenannten magischen Kräfte ist. Mit besonderer Aufmerksamkeit wird das menschliche Beobachtungsvermögen und dessen Grenze betrachtet, da die Beobachtungsfehler eine viel gröfsere Rolle spielen, als gemeinhin angenommen wird. Unseres Wissens hat dieser Gegenstand eine so gründliche Behandlung in der deutschen Litteratur noch nicht erfahren; sie allein rechtfertigt schon die Veranstaltung einer deutschen Ausgabe des Werkes. Ebenso gründlich ist die Untersuchung derjenigen Faktoren, welche die weitere Entwicklung abergläubischer Vorstellungen begünstigen: des Traumlebens, der Seite des Seelenlebens, die man als das Unbewufste bezeichnet, der menschlichen Suggestibilität

Digitized by Google

unter normalen und krankhaften Verhältnissen. Wenn der Verfasser auch nicht jede Einzelfrage ihrer definitiven Lösung zugeführt hat, so zeigt das Werk doch zweifellos die Richtung an, in welcher sich die Lösung aller hier einschlagenden Probleme bewegen muſs und schlieſslich auch bewegen wird. Phänomene zu erklären, die nicht genau bekannt sind, wie das bezüglich mancher abergläubischen Vorstellungen des Altertums der Fall ist, über welche die historischen Nachrichten allzu mangelhaft sind, kann nicht Aufgabe wissenschaftlicher Untersuchung sein; diese hat auch Dr. Lehmann ausgeschlossen. Zur besseren Übersicht über den Inhalt des zweiten Teiles, lasse ich hier noch die Überschriften der einzelnen Kapitel folgen: 1. Der Mensch als Zentrum der magischen Kräfte: das Resultat der historischen Untersuchungen, ältere Erklärungsversuche, der Gang der Untersuchung. 2. Das menschliche Beobachtungsvermögen: Die normalen Beobachtungsfehler, der Einfluſs der Gemütsbewegung und der Befangenheit, die Bedeutung der Übung und der Einsicht, experimentelle Untersuchungen über die Beobachtungsfehler. 3. Die Bedeutung der Beobachtungsfehler für den Aberglauben. 4. Zitterbewegungen und deren magische Wirkungen: Zitterbewegungen, die magischen Bewegungen, Gedankenlesen und Gedankenübertragung. 5. Schlaf und Traum: Der Schlaf, Bedingungen, Charakter, Ursachen und Inhalt der Träume. 6. Die Bedeutung der Träume für den Aberglauben: Der Glaube an Geister, weissagende und wahrsagende Träume, Traumdeutung. 7. Das Nachtwandeln. 8. Das Eingreifen des Unbewuſsten in das Bewuſstsein: Nachweis und Charakteristik, Ahnungen und Pseudohalluzinationen, die normalen spontanen Halluzinationen, Krystallvisionen und Konchylienauditionen, automatische Bewegungen, Zufall, Telapathie, Hellseherei. 9. Die normale Suggestibilität; Natur derselben, suggerierte Halluzinationen, Anschauungen und Erinnerungen, Bewegungen und Handlungen, organische Veränderungen. 10. Hypnose und Autohypnose. 11. Die magischen Wirkungen der Narkosen. 12. Hysterie und Hysterohypnose. 13. Technische Hilfsmittel der Magie. Dem Werke ist ein umfassendes Litteraturverzeichnis und ein sorgfältig gearbeitetes Autoren- und Sachregister beigegeben.

Fechenheim C. Ziegler

II Pädagogisches

Johs. Bohl, Stiftsarchivar in St. Gallen, Staatsmoral und Staatspädagogik. Vorlesung. Zürich, E. Speidel, 1898. 18 S.

I. Inhalt. Der Verfasser erkennt in der Staatsmoral ein staatserhaltendes Prinzip, welches die »Veredlung des Menschen in seiner Eingliederung in den Staatsorganismus und durch diesen zum Zwecke hat.« Sie hat sich um die sittlichen, resp. unsittlichen Zustände zu kümmern, sofern dieselben Einfluſs auf das öffentliche Leben gewinnen, aber doch nicht unter der Kontrolle der Gesetze, des öffentlichen Rechtes, stehen. »Die goldstrotzende Maitresse darf sich ungestraft öffentlich spreizen, während man die arme, geplagte, aber ehrliche und sittliche Frau über die Achsel ansieht.« »Die Reden und Schriften sozialdemokratischer Führer haben in weiten Schichten des Volkes gärende Unzufriedenheit und namentlich einen sehr ungerechtfertigten Haſs gegen alles Edlere, Feinere und Höhere erzeugt, ohne daſs gegen diese ungerechten und unmoralischen Lehren« eingeschritten werden kann. Ungestraft und ungerügt bleibt vielerorts die offenkundige Bestehlung des Staates durch falsche Steuereinschätzung. Ungestraft entgehen oft Eltern der Schandthat, ihre Kinder vorsätzlich mifshandelt zu haben.

Die Bekämpfung solcher Übelstände liegt der Staatsmoral ob. Sie ist »eine ziemlich neu zu gründende Wissenschaft«,

eine Ergänzung zum Staatsrecht und zur Rechtswissenschaft, ja neben diesen »die eigentliche Staatswissenschaft par excellence«. Ihre Methode mufs eine ausschliefslich empirisch-exakte sein und der Verfasser »beansprucht dafür ein Patent«.

Die praktische Aufgabe der Staatsmoral wird darin bestehen, »staatsmoralische Gesinnung« zu erzeugen, worunter zu verstehen ist »die kontinuierliche und unerschütterliche Freudigkeit und Willensenergie, dasjenige zu thun, was der Natur des Staates gemäfs, seinem Gedeihen und damit indirekt auch demjenigen seiner Bürger zuträglich ist, das Gegenteil aber ohne Murren zu unterlassen. Aus dieser Freudigkeit Vieler oder der Mehrzahl ergiebt sich eine wertvolle Harmonie und aus dieser ein Wohlgefühl, ähnlich demjenigen, dessen sich ein an Geist und Körper vollkommen gesunder Mensch erfreut und das ist eben recht eigentlich die irdische Glückseligkeit.«

Die Kardinalpflichten zur Erzielung einer staats-moralisch bestellten Gesellschaft sind: Wahrhaftigkeit und Gerechtigkeit, denen thatkräftige Wirksamkeit gesichert werden sollte durch Gründung einer Gesellschaft für Staatsmoral. Diese würde sich aus »erfahrenen, vertrauenswürdigen Männern, schon durch ihr ganzes Vorleben Garantie bietend für persönlichen Mut, Geradheit und Unbefangenheit« zusammensetzen. Sie hätte »über Wort und Schrift zur Beeinflussung der öffentlichen Meinung, über Ehre und Schande, die jetzt vielfach von Persönlichkeiten ausgeteilt werden, die am wenigsten dazu berufen sind«, zu verfügen. Ihre Einmischung würde sich auf die That des Einzelnen wie gesellschaftlicher Verbände, z. B. Beamtenstand und Polizei, erstrecken, sobald sich irgendwie unlautere Tendenzen unter ihnen zeigten. Doch würde sie sich nicht kümmern um das, was der Einzelne mit sich selbst anfängt. Es wäre ihr gleichgiltig, ob er seine Gesundheit schonte oder durch Unmäfsigkeit gefährdete; das bliebe seine »Privatsache«. Es handelt sich nicht darum, die Tugendhaftigkeit des Einzelnen zu erstreben; sondern »man will nur nicht dulden, dafs das Schlechte herrsche im Staate. Es soll verstummen und sich verkriechen.« Die Gesellschaft soll namentlich die Presse für sich gewinnen, Schandthaten durch objektive Darstellung mit Ausdruck des Abscheues brandmarken, Gutthaten gebührend loben, um den Schwankenden Vertrauen einzuflöfsen. »Durch objektive Artikel könnte eine Gesellschaft für Staatsmoral durch Jahre und Jahrzehnte lang fortgesetzte parteilose Bemühungen schliefslich dazu beitragen, dafs die Partei der Ordnung und des einfachen moralischen Staatsgedankens, also im Grunde die Parteilosen, oder historisch Denkenden und gerecht Handelnden alle anderen überragen und den gesunden Fortschritt durch Verminderung der Reibung erleichtern würde.«

»Das würde eine neue Bewegung, Anwendung und Ausdehnung der Pädagogik, der Staatspädagogik.«

II. Kritik. Nach den wissenschaftlichen Definitionen am Eingang und der Ankündigung der Staatsmoral als einer neu zu gründenden, empirisch-exakten Wissenschaft, für deren Methode der Verfasser »ein Patent beansprucht«, erwartet man die Darlegung der Grundlinien dieser Wissenschaft und ihrer Beziehungen zur Staatspädagogik. Statt dessen macht der Verfasser praktische Vorschläge, die wir mit Freuden begrüfsen würden, sofern sie seinen Ansprüchen auf Neuheit und exakte Methode entsprächen. Wo fangen Staatsmoral und Staatspädagogik an? Bei den Mafsnahmen gegen den Einzelnen und gegen Korporationen, sobald diese aus sich heraustreten, d. h. öffentlich werden. Staatsmoral wäre demnach die Darstellung des öffentlichen Gewissens, Staatspädagogik würde die Mafsnahmen zu dessen Erhaltung und Veredlung umfassen. Gut! Bei dem Versuche aber, Privatmoral von öffentlicher Moral zu unterscheiden, das Gebiet der letzteren abzugrenzen, resp. die Verbindung, den Übergang herzu-

Digitized by Google

stellen, scheitert der Verfasser. Die Staatsmoral, sagt der Verfasser, kümmert sich nicht darum, ob ein Einzelner seine Gesundheit schone oder gefährde, das sei seine Privatsache. Er läfst aufser acht, dafs jede Handlung, gleichviel ob sie auf den Handelnden selbst oder auf seine Umgebung gerichtet ist, von staatsmoralischer und staatspädagogischer Bedeutung ist. Denn der Mensch ist ein geselliges Wesen, und nur ein solches. Deshalb mufs jede Staatsmoral von derjenigen des Individuums ausgehen, wenn sie Erfolg haben will. Es giebt keine Staatsmoral, aufser derjenigen, die unmittelbar auf die Moral des Individuums als solchem aufbaut, d. h. beide Begriffe schliefsen sich gegenseitig ein. Es giebt also, wissenschaftlich gesprochen, keinen Unterschied zwischen Privat- und Staatsmoral.

Dieser Umstand erhebt Zweifel an der Lebenskraft einer Gesellschaft für Staatsmoral, wie sie sich der Verfasser denkt. Wenn er sie als »eine moralische Elite, eine Aristokratie im sittlichen Sinne des Wortes« sich vorstellt, als eine Gesellschaft, welche keinen Anspruch auf Heiligkeit macht, welche aber auch nicht den Makel der Scheinheiligkeit birgt, so ist dies so gut ein historischer Irrtum, wie der Wahn derjenigen Blau- und Weifskreuzler, welche glauben, die Trunksucht und die Prostitution aus der Welt schaffen zu können. Billigerweise müfste die Gesellschaft für Staatsmoral jedem nach der Definition des Verfassers staatsmoralisch Handelnden Aufnahme gewähren, unbekümmert um die Gepflogenheiten seiner Privatmoral. Sie nähme damit den Keim ihres Zerfalles, die Scheinheiligkeit und Selbstgerechtigkeit des Pharisäertums in sich auf.

Von den beiden Prädikaten des griechischen Gerechtigkeitsbegriffes: nicht Unrecht thun und kein Unrecht dulden betont die Gesellschaft für Staatsmoral nur das letztere. Sie stellt dadurch ihren Rechtsbegriff in Gegensatz zum christlichen, welcher nur das nicht Unrechtthun betont, und wird deshalb mit ihren staatspädagogischen Mafsnahmen nichts weiter als einen unhaltbaren Militarismus der Moral schaffen. Sie kann eine Bruchstelle im Staatsleben überkleistern, aber nicht heilen, weil sie es verschmäht, die an sich unmoralische That des Einzelnen zu korrigieren. Wir möchten deshalb die Triebkraft staatsmoralischer Gesinnung auf die Räder der Mühle lenken, welche vor allem am Ausbau der Privatgesinnung, des persönlichen Charakters arbeitet; wir meinen die Jugenderziehung. Die Herrschaft des Schlechten soll durch Schaffung von positiv Gutem verdrängt werden. Alle diejenigen, welche in der wissenschaftlichen Erkenntnis eine Beschleunigung des Fortschrittes der Menschheit erwarten, sollten sich dahin einigen, ihre Kraft jeweilen auf das Gebiet zu richten, dessen Bebauung am nächsten liegt. Die Natur macht keine Sprünge, die moralische Entwicklung der Menschheit darf auch keine machen. Schaffen wir charakterfeste Individuen; aus ihrer Summe wird die Staatsmoral hervorspringen wie die Blume aus der Knospe.

Diese Mission, welche beim Individuum anhebt und die Unhaltbarkeit der Kastenmoral, die jener durch Gewaltmittel vorauseilen will, darthut, vertritt auch ein bedeutender Lehrer des Staatsrechtes, Prof. Hilty in Bern. Er sagt (Glück II, 174 und 175): »Sicher bleibt es, dafs jede menschliche Gesellschaft zu ihrer Erhaltung eines Salzes bedarf, ohne das sie leichter der Korruption anheimfällt. Dieses Salz sind die »vornehmen Seelen«.

Ohne allen Zweifel hatte das Christentum zunächst bei seinem Beginn die Absicht, eine solche Gesinnung von allen seinen Anhängern zu verlangen. Wir sind aber seither in unseren Forderungen an die ganze Christenheit sehr viel bescheidener geworden und gezwungen zu sagen, es giebt doch einige stärkere Anforderungen als die gewöhnlichen, an jedermann gestellten, wozu jedoch niemals mehr, so lange die Welt besteht, eine äufsere kastenartige Einrichtung, von dem vielmehr umgekehrt eine vollkommene

Freiwilligkeit und selbst Freudigkeit bei ihrer Übernahme gehört. Alle äufseren Formen hat das Christentum definitiv beseitigt und wer sie wieder einführen will, in irgend einer Art, handelt seinem Geiste entgegen. Das Reich Gottes ist ein Reich der vollkommensten Freiheit, das keinen erzwungenen oder mechanischen Gehorsam will und Völker und Einzelne viel eher in ihren verkehrten Wegen gehen läfst, als sie zum Bessern zwingt. Das allein erklärt den Gang der Weltgeschichte und ihren langsamen Fortschritt.

Den Vorteil hat somit diese Aristokratie vor jeder andern voraus, dafs sie jedermann ohne weiteres zugänglich ist und dafs namentlich Jeder der Stifter einer solchen vornehmen Familie werden kann. Es wird auch niemals ein sehr grofser Zudrang dazu vorhanden, sondern meistens fast jedermann bereit sein, diesen Platz den modernen Leviten abzutreten, wenn sie nur dafür die eifrige Mitbewerbung um andere Vorteile aufgeben wollen.«

Allerdings beziehen sich diese Äufserungen nur indirekt auf den Staat; aber Herr Bohl giebt ja (Seite 12) zu, dafs man Gott mehr gehorchen müsse, als den Menschen.

III. Kritik von Einzelheiten. Noch sei auf einige nicht stichhaltige Belege des Verfassers hingewiesen, was gern fallen gelassen würde, wenn derselbe nicht auf jeder Seite den Anspruch erheben würde, »exakt«, »empirisch«, »gerecht«, »historisch denkend«, »unparteiisch« zu sein. Ungenau, doktrinär, ungerecht, unhistorisch, parteiisch sind seine Verdammungen der Sozialdemokratie und seine Versuche, den Kapitalismus zu retten. Es ist eine Unterschiebung, der Sozialdemokratie vorzuwerfen, sie wolle die gleichmäfsige Verteilung des Reichtums. Nach gerechter, historischer Auffassung, welche von wissenschaftlichen Sozialdemokraten unklaren und ungerechtfertigten Vorstellungen gegenüber mit Mühe über Wasser gehalten werden kann, ist die Sozialdemokratie nichts weiter als der Wortführer einer wirtschaftlichen Bewegung, die sich mit Notwendigkeit, trotz der Sozialdemokratie, vollzieht: die Auflehnung des gedrückten Proletariats gegen die Schäden der kapitalistischen Produktionsweise. Zu der ungeheuren Summe dieser Schäden bilden alle »Ungerechtigkeiten«, die »gärende Unzufriedenheit« und der »ungerechtfertigte Hafs« der Sozialdemokraten nichts weiter als das historisch begründete, notwendige Gegengewicht, das um kein Jota verwerflicher oder besser ist, als die Konsequenzen des Kapitalismus.

Der Verfasser beruft sich zum Nachweis der historischen Berechtigung einer Gesellschaft für Staatsmoral u. a. auf Zeugen, die seine Absichten widerlegen. Eine der pädagogischen Mafsnahmen seiner Gesellschaft für Staatsmoral soll ja bekanntlich die Verteilung von Lob und Tadel sein. Er rechnet, mit Napoleon I., dem Gründer der Ehrenlegion, auf den Ehrgeiz und die Eitelkeit der Menschen, die solcher Reizmittel zu lobenswerter Fähigkeit bedürfen. Bei »historischem« Zusehen stellt sich heraus, dafs Napoleon in richtiger Erkenntnis der Reizmittel, es weder auf den Ehrgeiz, noch auf die Eitelkeit seiner Ehrenritter, sondern auf die im Grunde staatsfeindliche Geldgier abgesehen hatte. Alljährlich giebt der französische Staat zur statuarischen Belohnung seiner »chevaliers de la légion d'honneur« zehn Millionen Franken aus. Über die Qualität vieler Ritter der Ehrenlegion haben der Zola- und Dreyfufsprozefs deutliche Worte gesprochen. Ehrlose Inhaber der höchsten Ordenskreuze haben triumphiert und eine Reihe von ehrbaren Männer zum Austritt aus der Legion veranlafst, so dafs zur Stunde die Ehre, der Legion anzugehören, eine zweifelhafte ist.

Paris Zuberbühler

Digitized by Google

FACHPRESSE

I Aus der philosophischen Fachpresse

Archiv für Geschichte der Philosophie (Ludwig Stein). Berlin 1899. Georg Reimer. XIII. Band, 1. Heft:

Natorp, Untersuchungen über Platos Phaedrus und Theaetet. — Maier, Die Echtheit der Aristotelischen Hermeneutik. — Baeumker, Zur Lebensgeschichte des Siger von Brabant. — Zahlfleisch, Einige Gesichtspunkte für die Auffassung und Beurteilung der Aristotelischen Metaphysik. — Jahresbericht über nacharistotelische Philosophie. (Dyroff.) — Neueste Erscheinungen auf dem Gebiete der Geschichte der Philosophie.

International Journal of Ethics. (Burns Weston.) Philadelphia 1899. Vol. X, No. 1.

Sidgwick, The Relation of Ethics to Sociology. — Davidson, American Democracy as a Religion. — Devas, The Moral Aspect of Consumption. — Smith, The Ethics of Religious Conformity. — Henry, The Futility of the Kantian Doctrine of Ethics. — MacCunn, The Peace that cometh of Understanding: a Discourse for Necessitarians. — Discussion. — Book Reviews.

Monatshefte der Comenius-Gesellschaft. Herausgegeben von Ludwig Keller. Berlin 1899. R. Gärtners Verlag (H. Heyfelder). Band 8, Heft 9 und 10. November-Dezember 1899.

Wolfstieg, Zur Jahrhundertfeier von Schleiermachers Reden über die Religion. — Keller, Otto Brunfels. Ein Gottesgelehrter, Arzt und Naturforscher des 16. Jahrhunderts. — Kirchner, Die Grundgedanken des comenianischen Erziehungssystems. Rede, gehalten zur Feier des 300jährigen Geburtstages des Comenius am 28. März 1892. — Kleinere Mitteilungen. Nachrichten und Bemerkungen.

The Monist. A quarterly Magazine. Editor: Dr. Paul Carus. Chicago 1899. The Open Court Publishing Co.

Vol. 10, No. 1. October 1899:

Cornill, The Polychrome Bible. — Greene, The Polychrome Bible. — Carus, The Bible. — Morgan, Psychology and the Ego. — Sergi, The Man of Genius. — Arréat, A. Decade of Philosophy in France. — Chase, The Doctrine of Conservation of Energy in its Relation to the Elimination of Force as a factor in the Cosmos. — Book Reviews: Bender, Fechner, Staudinger, Besser, v. Frimmel, Deussen, Salitz, Lipps, Lutosławski u. a.

The Open Court. A monthly Magazine. Editor: Dr. Paul Carus. Chicago 1899. The Open Court Publishing Co.

Vol. 13, No. 10. October 1899:

The Fatherland; or, The Significance of Germany for Civilisation, Editorial Introductory. — Carruth, The Religion of Frederick the Great. — Weber, Germany and the United States. — Groszmann, The Estrangement between America and Germany. — Editor, The German in America;

Digitized by Google

or, The Community of Interests between America and Teutonic civilisation. — Miscellaneous.

The Philosophical Review (Schurman, Creighton, Seth). Macmillan Company. New-York.

Vol. VIII, No. 6. (No. 48). November 1899:

Ladd, The Philosophical Basis of Literature, III. — Caldwell, v. Hartmanns Moral and Social Philosophy. II. The Metaphysic. — Davies, The Concept of substance. — Reviews of Books: Campbell, Ladd, Marshall, Renouvier-Piat. — Summaries of Articles. — New Books: W. Bauer, Goldschmidt, G. Wolff, Lutoslawski, Unbehaun u. a.

The Psychological Review. Edited by J. McKeen Cattell, Columbia University, and J. Mark Baldwin, Princeton University. The Macmillan Company, New York and London.

Vol. VI, No. 6. November 1899:

Leuba, On the Validity of the Griesbach Method of Determining Fatigue. — Germann, On the Invalidity of the Aesthesiometric Method as a Mensure of Mental Fatigue. — Montague, A Plea for Soul-Substance, II. — Discussion and Reports. — Psychological Literature. — New Books. — Notes.

Revue Néo-Scolastique. Publié par la Société Philosophique de Louvain (Mercier).

No. 4. Novembre 1899:

Munnynck, L'Hypothèse scientifique (s. et fin). — Kaufmann, La Finalité dans l'Ordre moral (s. et fin). — Mercier, La Notion de la Vérité. — van Roey, L'Influence du Kantisme sur la Théologie protestante. — Mélanges et Documents. — Bulletin de l'Institut Supérieur de Philosophie. — Bulletins Bibliographiques. — Comtes rendus.

Revue philosophique de la France et de l'Etranger. Dirigée par Th. Ribot. Paris 1899. Félix Alcan.

24. année, No. 12. Décembre 1899: Paulhan, L'analyse et les analystes. — Payot, L'éducation du caractère. — Revue générale: Richard, Philosophie du droit. — Analyses et comptes rendus (Lipps, Peerdt u. a.). — Revue des périodiques étrangers. Correspondance. — Livres nouveaux.

Revue de l'Université de Bruxelles. Red. p. P de Reul et M. Sand. Bruxelles 1899. Jean Viselé.

5. année, No. 3. Décembre 1899: De Reul, Les Lois phonétiques. — Reychler, La Loi thermochimique du Travail maximum. — Variétés. — Bibliographie. — Chronique universitaire.

Rivista Filosofica in continuazione della Rivista Italiana di Filosofia fondata da Luigi Ferri (Cantoni e Iuvalta). Tipografia Fratelli Fusi. Pavia 1898.

Anno I (XIV.) Vol. II. Luglio-Agosto; Settembre-Ottobre 1899. (Fasc. 4° e 5°.)

Cantoni, Sul concetto e sul carattere della Psicologia. — Tocco, L'Opera postuma di E. Kant. — Faggi, Per la Psicologia dei sentimenti. — Sacchi, L'Elemento religioso nell' arte del Manzoni. — Montemartini, Una questione di metodo nella storia delle dottrino economiche. — Rassegna di Riviste filosofiche straniere. — Notizie. — Sommari delle Riviste Straniere. Libri ricevuti.

Rivista di Filosofia, Pedagogia e Scienze affini. Periodico mensile. Direttori Prof. Giovanni Marchesini, Dott. Enea Zamorano. Zamorani e Albertazzi. Bologna 1899.

Anno I, vol. I. No. 4. Ottobre 1899: Rossi, La mente di Giuseppe Mazzini e la psico-fisiologia. — Luzzatto, La morale sociale di Jacopo Stellini. — Pietropaolo, Il genio. — Rassegna di filosofia scientifica. — Rassegna bibliografica (Goldschmidt u. a.). — Rassegna die sociologia e scienze affini. — Fra i libri. — Fra le Riviste. — Notizie. — Libri ricevuti e Sommari di Riviste.

Anno I, vol. No. 5. Novembre 1899: Groppali, Il nuovo indirizzo della sociologia americana contemporanea. — Tarozzi, Per una critica del determinismo. —

Digitized by Google

Bianchi, Gli studi religiosi in Italia ed il prof. Labanca. — Vitali, La scuola e l'accrescimento della pazzia. — Altolico, Sull educazione sessuale. — Rassegna di filosofia scientifica. — Rassegna bibliografica. — Rassegna di sociologia e science affini. — Fra i libri. — Fra le Riviste. — Libri ricevuti e Sommari di Riviste.

Pädagogische Studien, Neue Folge. Herausgegeben von Dir. Dr. M. Schilling. Dresden 1899. Kaemmerer.

XX. Jahrgang, Heft 2:

Franke, Über den litteraturgeschichtlichen Unterricht an Lehrerbildungsanstalten. — Meltzer, Biblische Geschichte, Schulbibel oder alttestamentliches Lesebuch? — R. Schellwien, Der Wille, I. — Mitteilungen. — Beurteilungen.

XX. Jahrgang, Heft 3:

Schellwien, Der Wille, II. — Kirsch, Die Poesie in der Volksschule. — etc.

XX. Jahrgang, Heft 4:

Zeissig, Authentische Darstellung der Lehre Zillers über die Formenkunde. — Schellwien, Der Wille, III. — etc.

Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Philosophie. Herausgegeben von Paul Barth. O. R. Reisland. Leipzig 1899.

XXIII. Jahrgang, Heft 4:

Posch, Ausgangspunkte zu einer Theorie der Zeitvorstellung. (IV.) — Dünges, Die Zelle als Individuum. — Vierkandt, Bemerkungen zur Frage des sittlichen Fortschritts der Menschheit. — Besprechungen. Philosophische Zeitschriften. — Bibliographie.

Zeitschrift für Pädagogische Psychologie. Herausgegeben von Ferdinand Kemsies. Berlin 1899. Hermann Walther.

I. Jahrgang, Heft 5:

Elsenhans, Über individuelle und Gattungsanlagen. — Meyer, Die Tonpsychologie, ihre bisherige Entwicklung und ihre Bedeutung für die musikalische Pädagogik, III. — Wegener, Die Spiegelschrift. — Sitzungsberichte. — Besprechungen. — Mitteilungen. — Bibliotheca pädopsychologica.

Aus der pädagogischen Fachpresse (1899)

»Religion als Erziehungszweck und Erziehungsmittel« ist der Gegenstand einer Abhandlung von M. Schmidt (N. Bahnen 1. 2). Wollen wir das religiöse Gefühl zu sicherer lebenswarmer Erregbarkeit bilden, so dürfen wir in der Erziehungsarbeit nicht an den Willen herantreten und ihm einen Glauben als eine Art Steuer auflegen, sondern wir müssen den Glauben als einen psychischen Zustand erzeugen. Wir müssen den Menschen in der Zeit seiner Bildsamkeit an solchen Ereignissen planmäfsig teilnehmen lassen, die uns die engen Grenzen alles dessen, was unser ist, zu Gemüte führen. Geht das nicht, so stellen wir diese Ereignisse ihm als Geschichte dar. Der neuere Versuch, Jesus an Gottes Stelle in das religiöse Verhältnis einzusetzen, widerspricht den natürlichen Vorbedingungen und praktischen Bedürfnissen; der religiösen Erziehung kann also dadurch nicht gefördert, sondern nur gehindert werden, und die erzeugten Resultate tragen die Keime zu schweren Krisen in dem Menschenherzen und zu ihrem unrettbaren Untergange in solcher Krisis in sich. »Die zusammenhängende Behandlung des Lebens Jesu auf der Oberstufe der Volksschule« beleuchtet H. Jäger (Hess. Schulbote 1. 2). Verfasser legt das 4. Evangelium zu Grunde und ergänzt es durch die übrigen. Für Beschränkung des Stoffes und Verinnerlichung des Unterrichts tritt ein Artikel »Altes und Neues zum Religionsunterrichte von L. M. (N. Bahn. 8.) ein. »Über den ersten Religionsunterricht« verbreitet sich H. Möhn (Ev. Schulbl. 2) und tritt für den biblischen Anschauungsunterricht im Anschlusse an die bekannten Wangemannschen Bilder ein. »Bemerkungen zum alttestamentlichen Religionsunterricht« veröffentlicht v. Rohden (Ev.

Schulbl. 10). Ihm ist das Alte Testament als Nährstoff auch für unsere christliche Religiosität dauernd unentbehrlich. »Wir sehen die Personen des Alten Bundes gerade mit dem Stück des religiösen Lebens ringen, das im Neuen Testament als selbstverständlich vorausgesetzt wird, mit dem Gottesbewufstsein oder der Gewifsheit von dem lebendigen Gott. Und gerade in diesem Hauptstück steht unsere Zeit, wenn ich recht sehe, nicht höher als die alttestamentliche.« Der Meinung, das Leben Jesu sei nicht zweckmäfsig und erfolgreich zu lehren, ehe man den Prophetismus dem Schüler zum Verständnis gebracht habe, kann er nicht beipflichten. »Die Theorie thut hier der Praxis einen zu grofsen Zwang an und verführt zu Illusionen.« Eine tiefgründige Abhandlung über »Das Kreuz im Erlösungsplane Jesu« veröffentlicht Prof. Zange (D. Blätter 8 bis 11).

Aus dem Gebiete des mathematischen Unterrichts liegen nur wenige Arbeiten von Belang vor. Unter der Überschrift »Die neuesten Reformbestrebungen auf dem Gebiete des Geometrieunterrichts« wendet sich H. Klärner (Allg. Schulbl. 2—4) gegen die »Formengemeinschaften« im Sinne von Martin und Schmidt, besonders gegen den steten Ausgang von wirklichen Gegenständen und gegen die Verwerfung aller Systematik. Das geometrische Wissen ist eben nicht letzter Zweck, sondern nur die Bedingung des geometrischen Könnens. »Der Geometrieunterricht mufs Arbeitsunterricht im besten Sinne des Wortes sein, indem er immer wieder die Selbstthätigkeit der Schüler zur praktischen Gestaltung des Erkannten anregt. In der Schule Konstruktionen mit Lineal, Zirkel und Winkelhaken, Ausschneiden von Papierflächen, Anfertigung von geometrischen Körpern, aufserhalb der Schulstube Messungen und Berechnungen, Abstecken und Nivellieren in Haus und Hof, in Feld und Wald.« W. Lay veröffentlicht einen Artikel »Über Zahlvorstellungen, ersten Rechenunterricht und physiologische Psychologie« (Deutsche Schulprax. 50. 51), die in dem Satze gipfelt, dafs die Dinge, d. h. die Empfindungen, Anschauungen und Vorstellungen von Dingen, die eben als Empfindungskomplexe und Vorstellungen in unserm Bewufstsein existieren, die Grundlage für die Zahlvorstellungen abgeben, dafs der Gesichtssinn und insbesondere der Tastsinn mit den Druck-, Berührungs- und den äufserst wichtigen Bewegungsempfindungen des sich bewegenden Auges und der tastenden Hand die Entwicklung der Zahlvorstellungen am besten begünstigen, dafs die auf der Reihe basierenden Apparate niemals eine Vorstellung der Grundzahlen verschaffen können. Auf den Standpunkt Lay's stellt sich auch die Arbeit von H. Grünewald »Ein philosophisches Problem im ersten Rechenunterricht und seine pädagogischen Konsequenzen« (Allg. Schulbl. 15 bis 18). Mit dem »Rechenunterricht in der Unterklasse« beschäftigt sich auch W. Schlegel (Päd. Ztg. 31). Er fordert Wegfall der methodischen Anweisungen aus dem Lehrplan. Es ist bei dem heutigen Standpunkte der Methodik überhaupt unmöglich, einen allseitig anzuerkennenden Lehrgang aufzustellen. Das Ziel aber mufs so gestellt sein, dafs es der Lehrer auch ohne häusliche Hilfe und bei fast allen Kindern erreichen kann. Z.

Druck von Hermann Beyer & Söhne in Langensalza.

AUFSÄTZE

Die Bedeutung der Metaphysik Herbarts für die Gegenwart

Von

O. Flügel

(Fortsetzung)

Die Giltigkeit des Kausalbegriffs und die Verwerfung des Widerspruchs

Bei der Behandlung des Kausalbegriffs stellt sich Herbart zunächst ganz auf die Seite der Empiriker, stimmt also zuvörderst den Auseinandersetzungen Humes zu, die der Hauptsache nach darauf hinauslaufen, dafs die Kausalität nicht als Eigentümlichkeit der Natur selbst, sondern nur als eine Gewöhnung unseres Geistes zu betrachten sei, nur eine subjektiv-menschliche, wenn schon notwendige Kategorie, unter der wir nach Kant gewisse Erscheinungen miteinander verknüpfen. J. St. Mill spricht (Induktive Logik, 328, 340) die Ansicht so aus: Der Glaube an die Allgemeinheit des Gesetzes von Ursache und Wirkung ist selbst ein Beispiel von Induktion, gewonnen an sehr vielen Beispielen der Aufeinanderfolge von Ereignissen und zwar ist es eine der frühesten Induktionen, welche die Menschen gemacht haben. Wir gelangen zu dem allgemeinen Kausalgesetz durch Verallgemeinerung aus vielen Gesetzen von einer geringeren Allgemeinheit. Die Neigung zu generalisieren wartet nicht bis zu der Zeit, wo eine solche Generalisation streng begründet werden kann, die blofse Neigung, das wieder zu erwarten, was man oft erfahren hat, führt die Menschen zu dem Glauben, dafs alles, was geschieht und zu existieren anfängt, eine Ursache hat, lange bevor sie einen Beweis für diese Wahrheit besitzen konnte.« Die genetische Erklärung des Gesetzes von Ursache und Wirkung findet nach Herbart seine psychologische Begründung in der Association der Vorstellungen. Weil associierte Vorstellungen einander reproduzieren. Darum gilt eine als ein Vorzeichen der andern, und beim Eintritt der einen wird die damit

verknüpfte erwartet. Und weil nie eine Vorstellung allein steht, wird sich leicht an jede dieses Gefühl der Erwartung heften, und jede gilt als Vorzeichen oder Folge von anderen. Daraus lassen sich alle Erwartungen, Furcht und Hoffnung erklären, wie Naturvölker, Kinder, Abergläubige die Zusammenhänge der Ereignisse angesehen haben. Aber auch auf den Anfangsstufen der Forschung gilt Ursache und Wirkung nur als Vorzeichen und Folge. Die Erfahrung zeigt, wie gewisse Vorzeichen immer bestimmte Folgen haben, z. B. gläserne Gegenstände immer zerbrechen, wenn sie aus einer gewissen Höhe auf Steine fallen. Hier gilt dann das eine Ereignis als abhängig von dem andern, ohne dafs man sich näher über die Art der Abhängigkeit Rechenschaft ablegt. Die meisten Menschen, selbst viele Naturforscher kommen nicht weiter mit ihren Gedanken, als dafs sie die thatsächlich in gewissen Kreisen des Geschehens beobachtete Abhängigkeit derselben von einander genauer feststellen.[1])

Ein näheres Eingehen kommt dann dahin, eine solche gegenseitige Abhängigkeit zu verallgemeinern, dafs man sagt: alles Geschehen hat seine Ursache und zwar seine qualitativ und quantitativ bestimmte Ursache. Die Frage ist dann: hat dieser Kausalbegriff nur subjektive oder auch objektive Bedeutung? Ist er nur eine Verallgemeinerung aus sehr vielen Fällen, wo bestimmte Ereignisse aufeinander folgten, oder ist es eine Erkenntnis der Notwendigkeit, die unter den Dingen selbst statt hat?

Man darf sagen: die strenge Naturforschung hat ohne weiteres das letztere vorausgesetzt, hat nach Ursachen geforscht, selbst da, wo anscheinend nichts darauf hindeutete. Ohne diese Voraussetzung hörte sie auf, Forschung zu sein.[2]) Man hat auch immer ein dunkles Gefühl davon gehabt, dafs eine Notwendigkeit dabei im Spiele sein müsse, dafs Ursache und Wirkung objektiv zusammenhängen. Dieses dunkle Gefühl werden wir noch in den mannigfachsten Ausdrücken,

---

[1]) Die Ansicht von Flechsig ist in dieser Zeitschrift 1896, S. 426 bereits besprochen. Darnach ist der Ablauf unserer Gedanken ein genaues Abbild des Naturlaufs: was wir oft oder immer als Wahrzeichen von A sehen, gilt uns als Ursache und ist auch in der Natur die Ursache. Darnach müfste der Tag die Ursache der Nacht sein, und die Chinesen, die die Mondfinsternis durch Lärm vertreiben, wären im Recht, denn jedesmal nach dem Lärm tritt der Vollmond wieder hervor. Der Lärm mufs also die Ursache davon sein.

[2]) Einige Naturforscher haben versucht, den Begriff der Ursache ganz aufzugeben, keine Erklärung sondern nur Beschreibung der Naturvorgänge zu liefern. Wie wenig das Kirchhoff und Wernicke gelungen vergl. Zeitschr. f. ex. Ph. XII, 295. Ein ähnlicher Versuch in psychologischer Hinsicht von Ebbinghaus und Dilthey ist besprochen in dieser Zeitschrift 1896, S. 250.

Digitized by Google

bald unter dem Namen des Einheitstriebes, bald als Trieb, sich die Sachen verständlich zu machen, bald als Parallelismus des Seins und Denkens kennen lernen.

Herbart hat dieses Gefühl in deutliche Begriffe gebracht. Die Notwendigkeit und damit die Allgemeingiltigkeit des Kausalbegriffes ergiebt sich aus der Erkenntnis des Widerspruches, welcher dann zu Tage tritt, wenn man die Veränderung der Dinge ohne die Beziehung auf irgend eine Ursache denkt. Der Gedanke, dafs ein Ding sich ohne Grund und Regel verändere, dafs es sprungweise oder unmerklich seine Beschaffenheit mit einer neuen vertausche, also im nächsten Augenblick nicht mehr derselbe sei, was es im vorigen war, bringt in die Vorstellung des Dinges widersprechende, einander aufhebende Merkmale. Darum wird die Schuld der Veränderung auf etwas Anderes und Fremdes geschoben, welches als Ursache müsse herbeigekommen sein, um das Neue zu stiften, was in dem Dinge nicht habe von selbst werden können. Durch den Widerspruch im Begriff der Veränderung — der Abweichung des veränderten Dinges von sich selbst — wird also das Denken genötigt, den Begriff der Ursache zu erzeugen und zwar so oft genötigt, als die widersprechende Form, welche man Veränderung nennt, in unserer Erfahrung vorkommt.[1]) Diesen Widerspruch zu vermeiden, mufs man festhalten: kein Geschehen ohne Ursache; gleiche Ursache gleiche Wirkung. Hingegen liegt kein Widerspruch in dem Satze: gleiche Wirkung ungleiche Ursache, wie auch thatsächlich z. B. Wärme durch verschiedene Ursachen, wie durch Druck, durch Reibung, durch Elektrizität erzeugt werden kann. Ein Widerspruch aber liegt in dem Satze: gleiche Ursache ungleiche Wirkung, denn man würde damit zugeben, dafs ein Ereignis unter ganz denselben Umständen verschiedenes bewirken könne, also mit sich selbst im Widerspruch stände. Darum mufs es heifsen: ungleiche Wirkung ungleiche Ursache.

Dabei ist zu bemerken, dafs diese Sätze von der Erfahrung niemals ganz streng geprüft werden können, denn es wird sich schwerlich jemals feststellen lassen, ob in einem bestimmten Falle wirklich ganz genau nach allen Beziehungen die als Wirkung oder Ursache angesehenen Ereignisse den entsprechenden in anderen Fällen gleichen. Die genaueste Beobachtung ist nicht vor Fehlern sicher.

So wird Herbart beiden gerecht, einmal, dafs die Kausalität erworben, von den thatsächlichen Erfahrungen abstrahiert, eine nach

[1]) Herbart I, 213. Ausführlich darüber C. S. Cornelius: Die Bedeutung des Kausalprinzips in der Naturwissenschaft. Halle 1867.

und nach berichtigte Verallgemeinerung ist, sodann aber, dafs sie mehr ist, nämlich ein wohl begründetes Postulat, ein Mafsstab, nach dem alle Erscheinungen zu messen sind, wenn man es so nennen will eine Kategorie a priori, aber nicht blofs zur Anwendung auf den Ablauf unserer Gedanken, sondern der Dinge aufser uns.

Ontologische Bedeutung der Kausalität

Hinsichtlich des letzteren Punktes erheben sich die alten Bedenken: hat denn das menschliche Denken, also auch die Denknotwendigkeit der Kausalität ontologische Bedeutung? Mufs denn die Natur so sein, mufs das in der Natur auch geschehen, was wir als notwendig denken? Mit all unserem Denken bleiben wir in uns, soll sich die Natur nach unserem Denken richten? So und ähnlich lauten die Einreden. Die Frage ist also die: Kann das in-sich-Widersprechende sein oder geschehen? Kann das in-sich-Unmögliche möglich sein? z. B. ein Messer ohne Heft und ohne Klinge; ein hölzernes Eisen; ein viereckiger Kreis etc.?

Zunächst ist zu bemerken, dafs alle Welt so schliefst, die philosophischen Kritiker nicht ausgenommen. Überall wo geforscht wird, wird das, was in-sich-widersprechend ist, unmöglich genannt, und das Unmögliche zugleich als unwirklich erkannt. So, um nur einen zu nennen, geht Ziehen in seiner Erkenntnistheorie, wie späterhin näher zu zeigen ist, darauf aus, die Widersprüche der gemeinen Ansicht und in den Ansichten der Gegner darzuthun, um sie zu widerlegen d. h. um darzuthun, dafs sie der Wirklichkeit nicht entsprechen. Man vergleiche z. B. Seite 29, 92, 93, 59. Auf der Seite 59 wird z. B. *σιδηρόξυλον* das hölzerne Eisen erwähnt, als ein inhaltsloses Wort, also als etwas, das nichts Wirkliches bezeichnet. Das in-sich-Widersprechende ist nicht und kann nicht sein. Zeigt sich irgend ein Begriff als in sich widersprechend, dann ist dasjenige, was den Begriff abbilden will, nicht richtig aufgefafst. Die Sache selbst mufs sich anders verhalten. Es sei an ein Wort E. Zellers erinnert: »Die Annahme eines Kausalzusammenhanges unter den Dingen ist eine unmittelbare Folge des Denkgesetzes, welches den Satz des Grundes ausdrückt.. Alles, was uns in der Erfahrung gegeben ist oder aus der Erfahrung geschlossen werden kann, müssen wir nach dem Gesetze des Grundes beurteilen und daher in Kausalzusammenhang mit anderen stellen... Wenn es uns unmöglich ist, Widersprechendes zu denken, so ist es uns auch unmöglich zu glauben, dafs Widersprechendes zusammen sein könne d. h. wir sind durch die Natur unseres Denkens genötigt, das Zusammensein des Widersprechenden

Digitized by Google

für unmöglich zu erklären und die Behauptung, dafs es dennoch möglich sein könne, hebt sich selbst auf... Die allgemeine Voraussetzung, dafs eine Kausalverknüpfung unter den Dingen wirklich bestehe und nicht erst von uns hineingelegt werde, (gesetzt auch ihre nähere Beschaffenheit müfste uns durchaus unbekannt bleiben) können wir deshalb nicht bezweifeln, weil mit ihr jede Möglichkeit des Denkens aufgehoben würde«,[1]) das kann man als eine Umschreibung der Gedanken Herbarts ansehen. Es wird dabei ganz richtig hinzugesetzt, der spekulativ gewonnene Kausalbegriff d. h. die erkannte Notwendigkeit, dafs ein Geschehen ohne Ursache in sich widersprechend also unmöglich also unwirklich sei, bestimmt nichts über die Art der Ursache und des Wirkens.

Von diesem letzteren Punkte aus werden in der Regel die Gründe gegen die Giltigkeit des Kausalbegriffes dargelegt. Es wird gesagt: es ist unmöglich, genauer zu bestimmen, dafs und wie eine Ursache oder Kraft von dem einen Dinge auf ein anderes übergehen soll. Allein wenn wir hier auch das Wie nicht einsehen, so mufs doch das Dafs festgehalten werden. Das ist ja ein häufiger Fall bei aller Forschung. Wir erkennen als sicher und gewifs, dafs die Sonne nicht unmittelbar d. h. durch den absolut leeren Raum hindurch die Erde anziehe, erwärme, erleuchte. Folglich mufs eine Vermittelung, ein Fluidum, ein Äther angenommen werden, durch welchen die Wirksamkeit der Sonne auf die Erde vermittelt wird. Dies mufs festgehalten werden, wenn es uns auch für immer unbegreiflich (nicht: in-sich-widersprechend) wäre, das Wie der Vermittelung zu erkennen. Die unmittelbare Fernwirkung ist unbegreiflich, weil sie in-sich-widersprechend ist, die vermittelte Fernwirkung ist vielleicht auch unbegreiflich, richtiger bisher noch unbegriffen, aber sie ist nicht in-sich widersprechend. Eine Lösung mufs möglich sein, wenn wir sie vielleicht auch nicht finden. Anders die unvermittelte Fernwirkung, sie ist unmöglich.

So auch der Begriff der Ursache. Veränderung ohne Ursache ist in-sich widersprechend, also unwirklich, mag man die Veränderung auf Dinge oder auf Gedanken beziehen. Nun ist aber Veränderung gegeben, ist wirklich, darum mufs sie auch möglich sein. Veränderung aus sich selbst d. h. ohne Ursache oder unter ganz denselben Umständen ist ein Widerspruch. Folglich können bei der Veränderung die Umstände nicht dieselben sein, als vor der Veränderung, es mufs etwas hinzu oder hinweg gekommen sein. Nur so gelangen wir aus

[1]) Vergl. dazu Zeitschr. f. ex. Phil. XVIII, S. 145.

dem Widerspruch heraus. Es müssen also eine oder mehrere Ursachen hinzugenommen werden, selbst wenn ich zunächst nicht erkenne, wie durch eine Ursache etwas bewirkt wird.

Es mag hier ein Neuerer, ein Gegner Herbarts die Sache Herbarts führen. M. L. Stern sagt: Eine Grundbedingung unseres Denkens ist der Grundsatz der Identität a = a. Gilt einmal dieser Satz nicht mehr, so hat unser Denken vollständig aufgehört. Nun widerspricht gerade diesem ersten aller Grundsätze unseres Denkens scheinbar die Erscheinung (der Veränderung). Diese zeigt oft geradezu a = b nicht = a. Die Zeit hier einzuschieben, wie das gemeine Denken thut, nutzt nichts, denn die Zeit selbst ändert nichts. Der Kausalbegriff entspringt demnach dem Bedürfnis, den Widerspruch der Erscheinung gegen den Grundsatz der Identität zu lösen. a mufs a bleiben. Wenn aber a = b = non a, die Wirkung als ein von der Ursache Verschiedenes erscheint, so ergeht an uns die Aufforderung nachzuweisen, dafs b kein non a, wie es scheint, sondern ein a + x. Dieses x finden und als gegeben nachweisen, heifst dann die Ursache finden. Warum erscheint uns a als b? weil x dazu gekommen ist und a + x = b ist. Die Wirkung ist nichts anderes, als die Kombination der Ursachen und es kann ebensowenig ein Anderes wie ein Mehr aus einer Ursache begriffen werden. Es kommt nun darauf an, in der Welt an sich (als der Ursache) soviel anderes zu setzen, als wir in der Erscheinungswelt Veränderung denken... Es kann, so gewifs in der Erscheinung Gold nicht Sauerstoff ist, auch in der objektiven Welt an sich Gold nicht Sauerstoff sein. Alle stofflichen Verschiedenheiten entsprechen auch den Verschiedenheiten im Objektiven an sich.« [1])

Man sieht hier auch, wie der negative Satz: Widersprechendes ist unmöglich in positive Erkenntnis übergehen kann, freilich nur in eine formale. Weil es unmöglich ist, Eine Ursache für die Vielheit der Erscheinung anzunehmen, so müssen viele, verschiedene vorausgesetzt werden. Damit ist der Monismus in der Gestalt des Solipsismus, des Idealismus etc. für immer abgewiesen. »Was wir erkennen von der Natur, das sind nicht Dinge an sich, wohl aber Verhältnisse der Dinge (Herbart I, 519).

Vielleicht ist manchem auf folgende Art die ontologische Bedeutung des Denkens verständlich zu machen. In ähnlicher Weise wie Herbart sucht Krönig (a. a. O. 244) darzuthun, dafs das Unend-

[1]) Stern, Philosophischer und naturwissenschaftlicher Monismus. Vergl. dazu Zeitschr. f. ex. Phil. XIV, 435.

Digitized by Google

liche in sich widersprechend und also nicht sein kann. »Die Definition des Unendlichen heifst: Das Unendliche ist eine Zahl, welche gröfser ist als die gröfste Zahl... Dies läfst unmittelbar den Widerspruch erkennen. Denn wenn etwa u das Unendliche, v aber die gröfste Zahl bedeutet, so soll erstens u gröfser als v, zugleich aber zweitens v als gröfste Zahl auch gröfser als u sein. Dies ist aber widersinnig und darum unmöglich.

Das unendlich Kleine, das heifst eine Zahl, welche kleiner ist als die kleinste, dabei aber doch gröfser als Null, ist natürlich ebenso widersinnig wie das unendlich Grofse und deshalb von keinem klardenkenden Verstande begreiflich.

Wohlgemerkt, es handelt sich hier nicht um den Gebrauch des Unendlichen in der Rechnung, sondern nur um die Erkenntnis, dafs unendlich immer nur das Prädikat von Gedankendingen nie von Realitäten sein könne! also um die ontologische Bedeutung des Widerspruchs.

Oder man denke an die Wahrscheinlichkeit, mit der wir gewisse reale Vorgänge infolge des Denkens bestimmen. Mit einem Würfel 1 zu werfen, dazu gehören durchschnittlich 6 Würfel, die Wahrscheinlichkeit ist nur $^1/_6$. Gröfser ist die Wahrscheinlichkeit, unter 4 zu werfen. Sicher ist es, unter 6, oder 6, unmöglich ist es, über 6 mit einem Würfel zu werfen. Man kann hier auch sagen: die Wirklichkeit richtet sich nach unsern Gedanken.

Natürlich kann der Idealist immer sagen: was ihr Wirklichkeit oder Realität oder Welt nennt, ist ja immer nur unsere Vorstellung; alle Denknotwendigkeit ist immer nur eine Notwendigkeit, gewisse Gedanken miteinander zu verknüpfen oder zu trennen. Durch Denken überschreiten wir nie das Denken, gelangen wir nie aufser uns zu den Dingen. Darauf ist nur immer wieder zu antworten: Die Gedanken hängen aber nicht zusammen, wenn sie nur als Gedanken angesehen werden, wenn reale Ursachen der Empfindungen geleugnet werden. Vielmehr hängen die Gedanken nur dann widerspruchslos zusammen, wenn sie nicht blofs als Gedanken angesehen werden. Also fordert die Widerspruchslosigkeit der Gedanken, über die Gedanken selbst hinauszugehen.

Gesetzt aber man wollte sich hier den Idealisten anschliefsen, so könnte man sagen: das ist doch nichts Kleines, wenn ich die Dinge-an-sich wenn auch nur mit derselben Klarheit erkenne, mit der die Wissenschaft sonst etwas zu erkennen pflegt. Man wendet bei dem Nachweis der Existenz der Aufsenwelt, der vielen verschiedenen wechselnden wirkenden Atome ganz genau dieselbe Methode an, wie man frühere — nicht mehr wahrnehmbare Zustände der Erde,

wie man unsichtbare Sterne, frühere geschichtliche Ereignisse erschliefst.

Schon in dieser Hinsicht leistet die Herbartsche Metaphysik mehr als jede andere Philosophie, weil sie dieselbe Einstimmigkeit des Denkens erzielt, auf deren Herbeiführung ja auch sonst jede Wissenschaft ausgeht. Wenn alle Weltansichten nur subjektive Reduktionsversuche unserer Gedanken sind, dann ist der Herbartsche Versuch ohne Zweifel der gelungenste, denn er verwendet ganz genau dieselben Methoden, vermöge deren man sonst die Erscheinungen zu erforschen strebte. Zeigt es sich gar, dafs die Herbartsche Ansicht die einzig mögliche ist d. h. die einzige, die hier widerspruchslos verfährt, dann ist sie mehr als blofser Reduktionsversuch der Gedanken, dann giebt sie die Gewifsheit von einer Realität jenseits der Gedanken.

Fragt man nun immer von neuem: woher will man wissen, dafs die Natur sich nach unserem Denken richtet, oder unser Denken ontologische Bedeutung hat, so könnte man antworten; seitdem unser Kalender sich nach der Sonne richtet, richten sich auch Sonne, Mond und Sterne nach dem Kalender. Unser Denken selbst ist durch die Natur entstanden, oder ist ein Stück Natur. Insofern kann man mit dem Darwinismus sagen: unser Denken ist eine Anpassung an die Natur.[1]) Genau wie Herbart (Psych. a. Wiss. § 124) sagt: »Wäre die Gleichzeitigkeit und die Folge der Empfindungen beträchtlich verändert, dann würde auch die Form der Erfahrungen sich verändert haben. Unser Denken korrespondiert den Erscheinungen darum, weil ihre Regelmäfsigkeit ihm die seinige gegeben hat; denn es ist durch sie und für sie gebildet worden.« Insofern sind auch die Axiome des Denkens durch die Erfahrung entstanden. »Nur durch Erfahrung weifs das Denken, dafs ein widersprechender Begriff auf Null zurückgeht. Der Begriff eines viereckigen Kreises verneint, scharf gedacht, auf gleiche Weise das Runde, wie das Eckige, also ist er gleich Null; oder der Begriff des Seins = Nichts, sofern sie als kontradiktorisch Entgegengesetztes dennoch Eins und dasselbe sein wollten und dergleichen. Nur in der Imagination drängen sich Sein und Nichts, Viereck und Kreis und möchten ihren scheinbaren Bestand behaupten: vor dem strengen Begriff und kraft seines Schmelzfeuers platzt das Phantom und löst sich in Null auf, man hatte einen Unbegriff gedacht. Wie kann das Denken anders davon wissen, als durch eigene ihm innewohnende Erfahrungen?

[1]) Weiter besprochen im Anschlufs an Paulsen in dieser Zeitschr. 1895, S. 15 ff.

Digitized by Google

Alle Gesetze der allgemeinen Logik konnten deshalb allein im Verfolge solcher Erfahrungen zum Bewufstsein gelangen und wissenschaftlich genau bestimmt werden. Ohne Erfahrung in diesem Sinne haben Wissenschaften keine Bedeutung, also auch nicht die Logik; insofern mufs diese wie jede Wissenschaft empirisch sein.[1])

Es ist etwa derselbe Sinn, wenn, wie oben mitgeteilt ist, Kroman Verwerfen und Anerkennen des Kausalgesetzes einen Kampf auf Leben und Tod nennt. Oder wenn Ehrenfels bemerkt: Versucht man, Widersprechendes als Eins zu denken, so tritt plötzlich ein nicht weiter zu beschreibender Moment ein, in welchem sich (bildlich gesprochen) die Bestimmungen der Vereinigung widersetzen wie etwa zwei Körper, welche man zugleich in ein nur für einen unter ihnen gefertigtes Futteral zu zwingen sucht.[2])

Übrigens ist die Frage nach der ontologischen Bedeutung des Denkens von Herbart und den Herbartianern vielfach erwogen,[3]) und E. Zeller bemerkt ganz in demselben Sinne: wenn man bezweifelt, ob etwas so sei, wie wir es nicht blofs sinnlich vorzustellen, sondern zu denken genötigt sind, so heifst dies mit anderen Worten: man bezweifelt, ob wir etwas so denken müssen, wie wir es denken müssen. Es giebt ja kein anderes Merkmal der Möglichkeit als die Denkbarkeit und kein anderes der Wirklichkeit als die Notwendigkeit, uns die Sache als wirklich zu denken.«[4])

Jedenfalls mufs es einleuchten, dafs in diesen Beziehungen keine neuen Gedankenwendungen auftreten können. Entweder man leugnet die ontologische Bedeutung des Widerspruchs und des Denkens überhaupt, oder nicht.

Im ersteren Falle ist alle objektive Bedeutung der Ursächlichkeit aufgehoben, höchstens giebt es noch einen Zusammenhang unter meinen eigenen Gedanken. Mit Aufhebung der objektiven Ursächlichkeit mufs jedesmal der Solipsismus eintreten. Ich bin das einzige Reale, alles, was in mir geschieht, hat, wenn überhaupt Ursachen, seine Ursachen allein in mir. Selbst wenn es noch andere reale Wesen aufser mir giebt, kann ich doch nie von ihnen, oder sie von mir wissen, denn jedes Wissen von andern ist ein Einwirken, Ursachesein; und das ist aufgegeben. Auch die höchste Intelligenz, die ich mir vorstellen könnte, würde, wenn sie existierte, keine Kenntnis

[1]) Taute, Religionsphilosophie I, 51.

[2]) In der Vierteljahrschrift für wissensch. Philos. XIV, 277.

[3]) Herbart I, 221 ff. Hartenstein, Probleme der Metaphysik S. 506. Flügel, Probleme der Philosophie S. 38. Zeitschr. f. ex. Phil. XIII, 65 u. XIX, 407.

[4]) E. Zeller, Geschichte der deutschen Philosophie 1873, S. 585.

von etwas aufser ihr gewinnen können. Der Forscher mufs sich immer sagen: was ich erforsche als Geograph, Astronom, Physiologe, Historiker etc. ist nicht die Natur oder der Mensch, sondern ich erforsche nur mich selbst, die verschlungenen, nie zu ergründenden, plötzlich sich oft neu gestaltenden Gedanken meines Intellekts.

Von diesem Standpunkte sollen noch mehrere Beispiele später gegeben werden.

Anders wenn man die Gründe anerkennt, dem Widerspruch ontologische Bedeutung beizulegen, d. h. zu erkennen, dafs Widersprechendes unmöglich sein oder geschehen könne! In diesem Falle bleibt man im Zusammenhang mit dem gemeinen Menschenverstand und mit allen Forschungsmaximen, nach denen man wirklich etwas erkannt hat. Der Denkende erkennt, dafs, wollte er die Einwirkung einer Aufsenwelt leugnen, er mit sich selbst in Widersprüche geraten würde. Der Widerspruch, dafs das Ich das einzige Reale, die ursprüngliche und einzige Quelle aller meiner Vorstellungen sein sollte, nötigt, eine Welt unabhängig von mir vorauszusetzen, die die Verschiedenheit, Mannigfaltigkeit und Veränderlichkeit in mir erzeugen kann, weil sie selbst Vieles, Mannigfaltiges, Veränderliches ist. Kurz man wird dahin geführt, die Welt zu erkennen nicht nach dem, was sie an sich ist oder nach ihrer Qualität, aber dafs sie etwas von mir unabhängig Bestehendes ist. Dieses wird erkannt aus dem, was es uns ist, also nach den formalen Eigenschaften, der Vielheit, Mannigfaltigkeit und Veränderlichkeit, oder man kommt mit Herbart zu letzten qualitativ bestimmten Elementen, die durch ihre Wechselwirkung die Welt bilden, wie sie uns gegeben ist.[1])

Fragt man, welche Ansicht fruchtbarer ist und den Forscher mehr anspornt zum Forschen, so kann die Antwort nicht zweifelhaft bleiben. Herbarts Metaphysik in dieser oder einer anderen Form mufs ihre Bedeutung für die Naturforschung aller Zeiten behalten.

Dabei darf man nicht vergessen: bei jenem Entweder-oder: entweder hat die Kausalität objektive Bedeutung oder nicht giebt es kein Drittes. Wer hier sein Urteil zurückhalten wollte und etwa sagen: das ist es ja, was man eben nicht weifs und nicht entscheiden

[1]) Wo der Kausalzusammenhang anerkannt wird, da haben wir wirklich eine Erkenntnis von den Dingen-an-sich, wenn auch nur eine indirekte. Es ist keineswegs ein uns vollständig unbekanntes X, sondern zerfällt auf die eine oder andere Weise in eine Mehrheit von Gliedern, jedes Glied mit verschiedenen Eigentümlichkeiten genau allen unsern eigentümlichen Empfindungen entsprechend, ob sie auch nicht dem in ihnen gegebenen Inhalte gleich sind. Hansen vergl. Zeitschr. f. ex. Phil. XIX, 161.

Digitized by Google

kann, ob die Kausalität für eine etwaige objektive Welt gilt. Wer so sagt und denkt, spricht schon durch den bloßen Zweifel aus, daß für ihn die Kausalität nicht objektiv gilt, daß die objektive Welt möglicherweise der Kausalität entbehrt, oder mit anderen Worten, daß es dort möglich ist, daß das Unmögliche geschieht. In diesem Falle ist man außer stande, die Frage, ob es eine von uns unabhängige Welt giebt, oder nicht zu entscheiden. Es wird also der Realismus als notwendige Annahme geleugnet und man stellt sich als ebenso möglich den Idealismus vor oder was man lieber hört, man tritt auf die Seite des bloßen Kritizismus.

Diesem Kritizismus, der nicht nur die Außenwelt bezweifelt, sondern auch bezweifelt, ob man sie bejahen oder verneinen soll, ist man unausbleiblich verfallen, wo man von der Metaphysik Herbarts abweicht und konsequent die Gedanken durchführt.

Wundts Einwendung

Gegen diese Art, den Begriffen ontologische Bedeutung zu geben, richtet Wundt den Satz Kants, daß die unbedingte Notwendigkeit eines Urteils immer nur eine bedingte Notwendigkeit der Sache beweist, auf die sich das Urteil bezieht. Die ontologischen Beweise sind triftig, sofern es Objekte giebt, die den postulierten Begriffen entsprechen.

Dieser Satz Kants ist auch vollkommen richtig in dem Sinne, wie er dem Zusammenhange nach gemeint ist. Kant macht ihn geltend gegen den ontologischen Beweis vom Dasein Gottes und führt zur Erläuterung an, daß im Dreieck drei Winkel vorhanden sein müssen. »Dieser Satz sagt nicht, bemerkt er, daß drei Winkel schlechterdings notwendig sein müssen, sondern unter der Bedingung, daß ein Triangel da (gegeben) ist, sind auch drei Winkel (in ihm) notwendigerweise da.« Ebenso schließt man auf die Existenz der Außenwelt, vorausgesetzt, daß es Erscheinungen giebt und das Kausalgesetz gilt, also sich selbstverursachende Erscheinung ein Widerspruch ist. Genau wie es Kant angiebt: im Dreiecke giebt es drei Winkel, vorausgesetzt, daß es Dreiecke giebt. Ebenso: reale Wesen sind, vorausgesetzt, daß die Erscheinung deren Annahme notwendig macht. Kant selbst verfährt so (Vorrede zur 2. Aufl. d. K. d. r. V.): »Das, was uns notwendig über die Grenze der Erfahrung und aller Erfahrung hinauszugehen treibt, ist das Unbedingte, welches die Vernunft in den Dingen-an-sich notwendig und mit allem Recht zu allem Bedingten und dadurch die Reihe der Bedingungen als vollendet verlangt, und daß das Unbedingte ohne Widerspruch gedacht werden

Digitized by Google

müsse. Weil er also das Gegebene ohne Widerspruch nicht unbedingt denken kann, so ist es ihm unmöglich, das Gegebene als Ding-an-sich zu denken. Hier schliefst er nicht nach einer a priorischen Kategorie, sondern, um den Widerspruch zu vermeiden, der in den Erscheinungen liegt, sobald man sie als ursachlos setzt. Ebenso schliefst er aus seinem Begriff der Materie, die er mit einer ursprünglichen Abstofsungskraft begabt, auf eine zweite Kraft, eine Anziehungskraft derselben, obgleich dieser Begriff nicht in jenem enthalten ist, weil sonst die gegebene Erscheinung der Materie nicht möglich sein würde.[1])

Beiläufig werde noch bemerkt, dafs Herbart und nach ihm C. S. Cornelius (Kausalprinzip 25) und Ballauff (Psych. S. 165) die strenge Gleichzeitigkeit von Ursache und Wirkung behaupten, weil der Begriff einer nicht wirkenden auch nur eine Zeitlang nicht wirkenden Ursache ein Widerspruch ist. Es sei dies erwähnt, weil neuerdings die Physiologen Herzer und Schiff[2]) ähnlich argumentieren: Die unmittelbare Wirkung eines Komplexes von Bedingungen kann von der Ursache durch kein Zeitintervall getrennt sein; denn eine Ruhepause zwischen Ursache und der Wirkung würde absolut und für immer jede Art von Verbindung zwischen ihnen zerreifsen; wenn folglich scheinbar die Wirkung nicht im selben Augenblicke stattfindet, wie die Ursache, so beweist dies, dafs wir entweder fälschlich diese Bedingungen als hinreichend zur Hervorbringung der Wirkung halten und dafs entweder eine gröfsere Intensität derselben Bedingungen dazu nötig sind; oder es spricht dafür, dafs wir sie fälschlich für die unmittelbare dieser Kausalkomplexes halten und dafs sie im Gegenteil die Endwirkung einer Reihe von Veränderungen ist, deren Ausgangspunkt die in Rede stehende Ursache bildet und welche Veränderungen häufig ohne unser Wissen vor sich gehen. Während dieser scheinbaren Ruhepause war die Bewegung in einem ausgedehnten, zusammengesetzten und Widerstand leistenden Medium von Punkt zu Punkt übergegangen etc.

Von der Stellung zum Kausalbegriff hängt nun die ganze Weltanschauung ab, namentlich die Frage ob Realismus, ob Idealismus. »Verwirft man den Kausalbegriff, bemerkt Herbart, so ist eben damit die gesamte sinnliche Erkenntnis verworfen, welche als Wirkung der unsere Sinne affizierenden äufseren Dinge angesehen ward. Man kommt demnach, falls keine Inkonsequenz dazwischen tritt, auf den

[1]) Vergl. Zeitschr. f. ex. Phil. XIII, 242, 65.

[2]) Grundlinien einer allgemeinen Psycho-Physiologie. Im Kosmos 1886, II.

Digitized by Google

strengen Idealismus, nach welchem wir nur selbsterzeugte d. h. hier absolut (ursachlos) in uns gewordene Vorstellungen haben und rückwärts diesen Vorstellungen keine von uns unabhängige Realität beilegen dürfen. Ebenso führt die Voraussetzung des Idealismus auf das absolute Werden unserer Vorstellungen, indem dieselben unwillkürlich, aber ohne alle äufsere Beihilfe in uns entstehen!.. Das absolute Werden und der Idealismus stehen und fallen demnach Eins mit dem andern; und die Widerlegung eines jeden von beiden trifft beide zugleich.« [1])

Dies gilt natürlich nur, wenn keine Inkonsequenz dazwischen tritt. Allein ein grofser Teil der Geschichte der neueren Philosophie ist eben die Erzählung von solchen Inkonsequenzen, die sich zwischen Kausalbegriff und Idealismus eingeschoben haben. Das Folgende wird zumeist davon zu handeln haben, wie Idealismus und Realismus mit Hilfe des Kausalbegriffes sich gegenseitig bestimmen und bekämpfen, es ist eine weitere, auf neuere Verhandlung darüber Rücksicht nehmende Ausführung folgender Worte Herbarts: »Der Idealismus richtet sich jederzeit nach dem Realismus, den er vorfindet. Diesen sucht er umzukehren. Alsdann ergiebt sich, ob der vorhandene Realismus schwach genug ist, sich umkehren zu lassen. Der wahre Realismus darf die Probe nicht scheuen und sich ihr nicht entziehen. Eben durch die Unmöglichkeit eines haltbaren Idealismus erlangt er seine ganze Stärke.« (Fortsetzung folgt)

Die Psychologie bei Herbart und Wundt

Von

Dr. **Felsch**

(Fortsetzung)

Aus den bisherigen Darlegungen ergiebt sich, dafs Wundt mit Herbart in Bezug auf die wesentlichen Merkmale des Räumlichen übereinstimmt und nur in Nebensächlichkeiten von ihm abweicht, und dafs diese Abweichung ihren Grund in einer von Wundt angewandten unrichtigen Verallgemeinerung hat.

Was die Ursache der »räumlichen« Vorstellungen anbetrifft, so weist Wundt die Ansicht zurück, nach welcher die einzelne Empfindung an sich schon eine räumliche Qualität habe, auch die andere, nach welcher allen Empfindungen eine Raumanschauung a priori vorausgehe. Nach ihm ist das räumliche Vorstellen eine

[1]) Herbart Einleitung § 131, I, 216.

Digitized by Google

Folge des Zusammenseins der Empfindungen, die aus irgend welchen durch dieses Zusammensein neu entstehenden psychischen Bedingungen entspringt.« [1]) Damit stellt Wundt sich ganz auf den Herbartschen Standpunkt. Zur Kennzeichnung desselben seien folgende Äufserungen Herbarts angeführt! »Die räumliche Auffassung liegt also nicht in der allerersten, unmittelbaren Wahrnehmung, hier kann sie nicht liegen, denn es ist evident, dafs die vollkommene Intensität des Vorstellens, solange noch die Vorstellungen in eine einzige Masse zusammenschmelzen, und solange jede für alle nur einen einzigen gleichen nisus der Reproduktion aufzubieten hat, alle Räumlichkeit aufhebt. Vielmehr kommt allerdings aus dem Innern etwas hinzu, welches der Wahrnehmung die räumliche Form giebt. Aber dieses etwas ist nicht ein Seelenvermögen, sondern es sind die schon vorhandenen Vorstellungen, welche in ihrem Wieder-Hervortreten ein gewisses Gesetz befolgen, ein Gesetz der Ordnung, nach welchem jede auf das Hervortreten der damit verbundenen wirkt. Sofern nun die augenblickliche Wahrnehmung mit diesen schon geordneten Vorstellungen verschmilzt, wird sie selbst geordnet, und ist daher allerdings die fortdauernde Wahrnehmung in einem beständigen Übergange zur räumlichen Form begriffen.« [2])

Von allen Empfindungen, welche die Bildung räumlicher Vorstellungen bewirken, nehmen die Tast- und Lichtempfindungen die erste Stelle ein. Andere Empfindungsqualitäten sind an jener Bildung zwar auch als Faktoren beteiligt, aber erst an zweiter Stelle. Diese Ansicht Wundts [3]) entspricht genau dem, was Herbart in folgenden Worten ausspricht: Der Raum »wird vorzüglich bei Gelegenheit der Gesichts- und Gefühlsempfindungen produziert, ist aber hierauf gar nicht eingeschränkt, sondern eine ganz ähnliche Art von Produktion geschieht bei manchen andern Veranlassungen, entweder vollständig oder innerhalb gewisser Grenzen.« [4])

Als »einfachste für den Tastsinn mögliche räumliche Vorstellung« bezeichnet Wundt »die eines einzelnen nahezu punktförmigen Eindrucks auf die Haut«, d. i. die »Lokalisation des Reizes.« [5]) oder in anderen Worten: die »Beziehung einer Tastempfindung auf den Ort, welcher vom Reiz getroffen wird.« [6])

Die Lokalisation eines Tasteindrucks kommt, wie Wundt ganz richtig bemerkt, bei sehenden Menschen nicht durch die Tastvorstellung allein zu stande, sondern ist das Ergebnis des Zusammen-

[1]) WG. S. 122. — [2]) H. VI, S. 121; VI, §§ 143. 144; III, S. 243. — [3]) WG. S. 122. — [4]) H. V, § 75. — [5]) WG. S. 123. — [6]) W. Ph. Ps. II, S. 5.

Digitized by Google

wirkens von Tast- und Gesichtsvorstellungen.[1]) Will man erfahren, wie durch Tastvorstellungen allein die Lokalisation eines Reizes bewirkt wird, so mufs man den Blinden, am besten den Blindgeborenen beobachten. Bei solchen Personen bemerkt man, sagt Wundt, »eine fortwährende Bewegung der Tastorgane, besonders der tastenden Finger über die Objekte hin.«[2]) Will hiernach eine solche Person die Stelle ihrer Haut bestimmen, welche einen Reiz empfangen hat, so wird sie mit dem Finger die Haut berühren und sich dadurch eine zweite Tastempfindung verschaffen, dann den berührenden Finger so lange »auf der Haut vorschieben, bis die zweite der ersten Empfindung gleich geworden ist.«[3]) Auf diese Weise werden Empfindungsverbindungen erzeugt, welche darin bestehen, »dafs beim Durchlaufen äufserer Tasteindrücke je zwei Empfindungen a und b von bestimmter Lokalzeichendifferenz stets eine bestimmte, die Bewegung begleitende innere Tastempfindung α, einer gröfseren Lokalzeichendifferenz a und c eine intensivere Bewegungsempfindung γ entspricht, etc. In der That sind ja beim Tasten der Blinden die äufseren und inneren Tastempfindungen stets in dieser regelmäfsigen Verbindung gegeben. Es läfst sich daher auch vom Standpunkt der strengen Erfahrung aus nicht behaupten, irgend eines jener beiden Empfindungssysteme trage an und für sich schon die Vorstellung einer räumlichen Einordnung in sich; sondern wir können nur sagen, dafs diese Ordnung regelmäfsig aus ihrer beider Verbindung entsteht. Unter diesem Gesichtspunkt läfst sich die durch äufsere Eindrücke entstehende räumliche Vorstellung der Blinden definieren als das Produkt einer Verschmelzung äufserer Tastempfindungen und ihrer qualitativ abgestuften Lokalzeichen[4]) mit intensiv abgestuften inneren Tastempfindungen.«[5])

---

[1]) WG. S. 123. — [2]) Ibid. S. 126. — [3]) W. Ph. Ps. II, S. 6. — [4]) Zum Verständnis des Begriffs »Lokalzeichen« diene folgendes! »Jedem Punkt des Tastorgans« kommt »eine eigentümliche qualitative Färbung der Tastempfindung« zu, »die unabhängig von der Qualität des äufseren Eindrucks ist und wahrscheinlich von den von Punkt zu Punkt wechselnden und an zwei entfernten Stellen niemals völlig übereinstimmenden Struktureigentümlichkeiten der Haut herrührt. Diese lokale Färbung kann man als das Lokalzeichen der Empfindung bezeichnen« (WG. S. 123—124). Ferner: »Jeden Hautbezirk, innerhalb dessen eine räumliche Scheidung verschiedener Eindrücke nicht mehr möglich ist, bezeichnet man nach einem von E. H. Weber eingeführten Ausdruck als einen Empfindungskreis. Die ganze Oberfläche der Haut kann man sich demgemäfs aus einer Menge von Empfindungskreisen bestehend denken, deren Gröfse entsprechend der extensiven Reizschwelle an den entsprechenden Stellen der menschlichen Haut etwa zwischen einem und 68 Millimetern variiert.« W. Ph. Ps. II, S. 13—14. — [5]) WG. S. 128—129.

Von dieser Erklärung mag zunächst festgehalten werden, dafs die Vorstellung des Räumlichen ein Ergebnis der Verschmelzung von Empfindungen oder Vorstellungen ist! In diesem Punkte herrscht zwischen Wundt und Herbart Übereinstimmung. Herbart sagt ausdrücklich: »Das räumliche Vorstellen beruht auf einer abgestuften Verschmelzung einer Vorstellung mit einer Reihe anderer Vorstellungen.« [1]) Ja es verdient hervorgehoben zu werden, dafs Herbart der wissenschaftliche Begründer dieser Theorie des räumlichen Vorstellens ist. In dem analytischen Teil [2]) seiner »Psychologie als Wissenschaft« weist er nach, dafs die sogenannten Formen des Anschauens und Denkens nicht ursprüngliche innere Einrichtungen des menschlichen Geistes sind, sondern »Folgen der Verhältnisse unter den Empfindungen.« [3])

Da die charakteristischen Merkmale des Räumlichen das Aufser-, Neben- und Zwischeneinander ist, so mufste Herbart zeigen, bei welchen Vorstellungs- und Empfindungsverbindungen die Vorstellungen des Aufser, Neben und Zwischen erzeugt werden, und diese Vorstellungsverbindung oder dies Vorstellungssystem, wie Herbart auch sagt, [4]) ist die Vorstellungsreihe. Über diese hier die Hauptsachen mitzuteilen, kann deshalb nicht umgangen werden. In dem Kapitel »Von der mittelbaren Wiedererweckung« [5]) der Vorstellungen ist Herbart durch seine Untersuchungen auf folgendes Gesetz gekommen: »Wenn also eine und dieselbe Vorstellung mehrere andere hervorhebt, so hat nicht blofs, wie vorhin gefunden, jede der hervorgehobenen ihre eigene Geschwindigkeit, sondern auch ihren eigenen Zeitpunkt, da sie im Bewufstsein ihr Maximum erreicht.« [6])

»Es sei eine und dieselbe Vorstellung P durch verschiedene ihrer Reste r, r', r'' etc. verschmolzen mit verschiedenen Vorstellungen Π, Π', Π'' etc. und der Gröfse nach $\Pi = \Pi' = \Pi''$ u. s. f., auch alle übrigen Umstände gleich, so ist die Folge der Zeitpunkte, worin Π, Π', Π'' durch die Hilfen zum Maximum gehoben werden, wie die Folge der Reste r, r' r'' etc. vom gröfsten bis zum kleinsten.« [7])

Auf Grund dieses Gesetzes führt Herbart folgendes aus: »Es sei (die Vorstellung) a mit (den Vorstellungen) b, c, d, e... und ebenso b mit c, d, e... und gleichfalls c mit d, e... etc. verschmolzen, so wird das dort (a. a. O.) gefundene Gesetz der Reproduktion nicht blofs einmal, sondern so vielemal zur Anwendung kommen, als wie viele

---

[1]) H. VI, S. 128; IV, S. 176; V. S. 490. — [2]) H. VI. — [3]) H. III, S. 243. — [4]) H. V, S. 118. — [5]) H. V, § 86 ff. — [6]) H. V, S. 442. — [7]) Ibid. S. 443.

Digitized by Google

Vorstellungen zu der Reihe gehören. Dies wird sich vollständiger entwickeln lassen, wenn wir erst die beiden Bedingungen erwägen, unter denen sich eine solche Reihe bilden kann. Die eine hängt von der Zeit ab, die andere von der Qualität der Vorstellungen. Wenn zuerst a, dann gleich darauf b gegeben (durch Wahrnehmung produziert) wird, so wird zuvörderst a sogleich von der Hemmung durch andere, eben vorhandene, ihm entgegengesetzte Vorstellungen ergriffen. Hierdurch sinke es bis auf den Rest r; jetzt trete b hinzu, so verschmilzt b mit dem Rest r von a; (wir wollen nämlich hier die Hemmung zwischen a und b bei Seite setzen; denn wenn auch eine solche vorhanden ist, so wird dadurch nur die Gröfse r um etwas vermindert, und auch b verschmilzt dann nicht ganz mit r; dadurch wird die Sache nicht wesentlich verändert, sondern erhält nur eine leichte Modifikation). Es sinke weiter sowohl a bis auf den Rest r', als b bis auf den Rest R; jetzt komme c hinzu; so verschmilzt das ganze c mit r' und R. Nun sinke a bis auf den Rest r'', b bis auf den Rest R', c bis auf den Rest ϱ; jetzt mögen alle diese Reste mit dem oben eintretenden d verschmelzen! Man sieht, wie dies fortgeht an folgendem Schema:

a				
r	b			
r'	R	c		
r''	R'	ϱ	d	
r'''	R''	ϱ'	r	
⋮	⋮	⋮	⋮	u. s. w.
r^n	$R^{(n-1)}$	$\varrho^{(n-2)}$	$r^{(n-3)}$	

Gesetzt, alle diese Vorstellungen werden, nachdem sie in solche Verknüpfung miteinander gerieten, auf die Schwelle des Bewufstseins gedrückt; nachmals aber finde sich Gelegenheit, dafs eine von ihnen sich wieder erheben könne, so wirkt sie auf alle übrigen reproduzierend. Wie dies geschehe, ist in dem Fall, dafs a sich zuerst erhebe, unmittelbar klar aus § 88;[1]) es reproduziert nämlich nach der Reihe am schnellsten b, minder schnell c, noch langsamer d etc. Wäre es aber c, das sich zuerst erhöbe, so würde dieses mit seiner eigenen ganzen Kraft und Geschwindigkeit die Reste R und r' reproduzieren, und dann erst würde es die Reihe d, e, f etc. ablaufen machen.« [2])

Erhebt sich das letzte Glied der Reihe zuerst, so erheben sich

[1]) H. V, S. 443. — [2]) Ibid. S. 481—482.

die vorangehenden Glieder gleichzeitig, aber in abgestufter Klarheit. Demnach ergeben sich für die Reproduktion einer Vorstellungsreihe folgende Gesetze:

1. Beginnt die Reproduktion mit dem Anfangsgliede, so erheben sich die übrigen Glieder ganz, aber succesiv.

2. Beginnt die Reproduktion mit dem Endgliede, so erheben sich die vorangehenden Glieder partial und abgestuft, aber simultan.

3. Beginnt die Reproduktion mit einem Zwischengliede, so erheben sich die nachfolgenden Glieder wie unter 1, die vorangehenden wie unter 2.[1])

Mit Hilfe dieser Reproduktionsgesetze erklärt Herbart die Entstehung des räumlichen Vorstellens. Er hebt hervor, dafs hierbei alles auf »Abstufungen in der Verbindung der Vorstellungen« [2]) ankomme, dafs aber hier nicht eine geringe Anzahl von Vorstellungen ausreiche, »denn«, fährt er fort, »beim sinnlichen Auffassen des Räumlichen giebt jede kleinste farbige oder betastbare Stelle ihre eigene Vorstellung, und jede Vorstellung verschmilzt mit allen andern. Es mufs also die Anwendung jener allgemeinen Lehren [3]) eine unermefsliche Mannigfaltigkeit in sich schliefsen.« [4]) »Nun ist es gewifs, dafs, während wir sehen und tasten, eine unermefsliche Menge nicht blofs von Vorstellungen, sondern auch für jede einzelne unter ihnen (wenn man anders eine einzelne herausheben kann, welches z. B. beim Anblick des gestirnten Himmels unter Voraussetzung eines guten Auges allerdings eintritt) eine unermefsliche Menge von Abstufungen ihres Verschmelzens mit den übrigen entsteht. Folglich ist soviel unzweifelhaft, dafs wirklich die Reproduktionsgesetze, welche in der Mechanik nachgewiesen worden, hier zur Anwendung kommen.« [5])

»Unter welchen Bedingungen aber entstehen die verschiedenen Abstufungen des Verschmelzens einer jeden Vorstellung mit allen übrigen? — und unter welcher neuen Bedingung gelangen die aus den verschiedenen Abstufungen entstandenen Reproduktionsgesetze zur Wirksamkeit?

Die ganz einfache Antwort auf beides zugleich ist: wenn man das beschauende Auge und den tastenden Finger vorwärts und rückwärts bewegt.

Denn beim Vorwärtsgehen sinken allmählich die ersten Auffassungen und verschmelzen, während des Sinkens sich abstufend,

---

[1]) Vergleiche hierzu Volkmann, Psychologie I, § 76. — [2]) H. VI, S. 119. — [3]) der Reproduktionsgesetze. — [4]) H. VI, S. 119. — [5]) Ibid. S. 120.

Digitized by Google

immer weniger und weniger mit den nachfolgenden. Beim mindesten Rückkehren aber geraten sämtliche früheren Auffassungen, begünstigt durch die oben jetzt hinzukommenden, die ihnen gleichen, ins Steigen, und mit diesem Steigen ist ein nisus zur Reproduktion aller übrigen verbunden, dessen Geschwindigkeit genau dieselben Abstufungen hat wie die zuvor geschehene Verschmelzung.« [1])

Diese Worte enthalten nichts weiter als die Antwort auf die beiden unmittelbar vorangehenden Fragen nach den Bedingungen der Abstufungen in dem Verschmelzen der Vorstellungen und nach den Bedingungen der Wirksamkeit der Reproduktionsgesetze.

Aus dem Bewufstwerden des Ablaufs der Vorstellungs- oder Empfindungsreihen folgt das Bewufstwerden einer festen Ordnung der Glieder; denn die einzelnen Vorstellungen müssen nach dem oben [2]) angeführten Gesetz in bestimmter, fester Reihe auf einander folgen. Es ergiebt sich daraus auch die Vorstellung des Neben und Zwischen; denn eine Vorstellung erscheint stets zwischen zwei anderen und eine neben der anderen, oder mit Herbarts eigenen Worten: Man wird dabei »gewahr werden, dafs jede Vorstellung allen ihre Plätze anweist, in denen sie sich neben und zwischen einander lagern müssen.« [3])

Doch es fehlt noch die Vorstellung des Aufsereinander. Wie diese zu stande kommt, und soweit das räumliche Vorstellen erst vollendet wird, zeigt Herbart etwas später.

Wundt hält die oben angeführten Worte Herbarts für die vollständige Erklärung des räumlichen Vorstellens; denn er sagt, nach Herbart gehe die Raumvorstellung »aus einer Succession von Empfindungen hervor, welche dann in die räumliche Form geordnet werden, wenn ihre Reihenfolge sich umkehren kann« — und: »Das eigentliche wirksame Vehikel der Raumvorstellung ist — (bei Herbart) — lediglich die Succession der Empfindungen, die, sobald sie umkehrbar ist, zur Raumvorstellung wird.« [3]) Als Belegstelle hierfür führt Wundt die oben mitgeteilte Antwort Herbarts auf die unmittelbar vorher [4]) gestellten Fragen an. In diesen Worten aber steht gar nichts von der Succession der Vorstellungen oder Empfindungen, also gar nichts von dem, was Wundt darin gefunden zu haben glaubt. Das, worauf es Herbart bei jenen Worten ankam, nämlich die Vorstellung des Neben- und Zwischeneinander, hat Wundt ganz unbeachtet gelassen, also zwei wesentliche Merkmale des räumlichen Vorstellens übersehen.

[1]) H. VI, S. 120. — [2]) Ibid. S. 368. — [3]) Ibid. S. 120; V, § 168. — [4]) W. Ph. Ps. II, S. 42--43.

Die Thatsache, dafs beim Ablauf einer Vorstellungsreihe vom Anfangsgliede aus eine Succession der Glieder stattfindet und aus dem Ablauf der Vorstellungsreihe aufser den Vorstellungen des Neben und Zwischen auch noch die Vorstellung der Succession entstehen kann, wie später gezeigt werden soll, hat Wundt zur Hauptsache des räumlichen Vorstellens gemacht. Hätte er nur das oben angeführte zweite Reproduktionsgesetz Herbarts beachtet, nach welchem beim Ablauf der Vorstellungsreihe vom Endgliede aus keine Succession der Glieder stattfindet, sondern eine simultane Erhebung derselben, so hätte er nicht sagen können, dafs bei Herbart die umkehrbare Succession der Empfindungen zur Raumvorstellung werde. Wundt erwähnt, dafs Lotze Herbarts Worte ebenso wie er selbst aufgefafst habe.[1]) Aber zwei falsche Auffassungen einer Sache geben noch keine richtige. Gerade die Forderung Herbarts, dafs zur Entstehung des räumlichen Vorstellens die Vorstellungsreihen nicht nur vom Anfangs-, sondern auch vom Endgliede, nicht nur vorwärts, sondern auch rückwärts ablaufen müssen,[2]) hätte vor jener falschen Auffassung schützen können, ja schützen sollen. Dieser doppelte Ablauf mufs geschehen, damit zu der Vorstellung des Neben- und Zwischeneinander noch die des Aufsereinander komme und somit das Vorstellen des Räumlichen vollendet werde. Herbart äufsert sich über die Entstehung der Vorstellung des Aufsereinander zweier Punkte folgendermafsen: »Man wird sich leicht überzeugen, dafs ursprünglich das Auge zwischen beiden (Punkten) hin und hergeht, dafs es die Entfernung vorwärts und rückwärts durchläuft, dafs dadurch zwei Reproduktionsgesetze gebildet werden, indem jeder von beiden Punkten erst das Mittlere, Zwischenliegende, und dann den anderen Punkt reproduziert. Man wird einsehen, dafs erst, nachdem das hiermit verbundene zwiefache successive Vorstellen sich ins Gleichgewicht gesetzt hat, erst nachdem beide entgegengesetzte Reproduktionen wider einander zu laufen beginnen, jene gleichmäfsige Vorstellung des Aufsereinander möglich wird.« [2]) Die Succession der Vorstellungen ist demnach für die Entstehung des räumlichen Vorstellens an sich etwas Nebensächliches. Nur insofern das Vorstellen des Räumlichen auf der Wirksamkeit der Reproduktionsgesetze beruht und die Glieder der Vorstellungsreihe bei der Wirkung des ersten Reproduktionsgesetzes successiv ablaufen, kann man sagen, dafs das räumliche Vorstellen auf einem successiven Vorstellen beruhe. Herbart hat diesen Gedanken auch hervorgehoben, indem er

[1]) W. Ph. Ps. II, S. 43. — [2]) H. VI, S. 127.

Digitized by Google

sagt: — — »Dies mufs u. a. deshalb beleuchtet werden, damit es nicht scheine, als ob die Vorstellung des Räumlichen, die auf einem successiven Vorstellen beruht, deshalb die Vorstellung von etwas Successivem als Merkmal enthalte.« [1])

Demnach mufs als erwiesen gelten, dafs Wundt die Herbartsche Theorie des räumlichen Vorstellens falsch aufgefafst hat. Aus solcher Auffassung ist auch folgende Wundtsche Äufserung entsprungen: »Nirgends wird dargethan, dafs solche hin- und zurücklaufenden Reihen mit Notwendigkeit zur Raumvorstellung führen. Im Gegenteil, wenn die in einer Richtung ablaufenden Vorstellungen die Zeitreihe sind, so bleibt unbegreiflich, warum die rückwärts laufenden etwas anders als wiederum eine Zeitreihe sein sollen.« [2])

In dem oben [3]) aufgestellten Satz spricht Wundt übereinstimmend mit Herbart auch von der Verschmelzung qualitativ und intensiv abgestufter Empfindungen. Wie durch das Tasten und Sehen Verschmelzungen abgestufter Empfindungen und Vorstellungen oder abgestufte Verschmelzungen entstehen, hat Herbart mit dem Satz angegeben: »Wenn man das beschauende Auge und den tastenden Finger vorwärts und rückwärts bewegt.« [4]) Abgestufte Verschmelzungen der Gesichtsempfindungen können, wie Herbart zeigt [5]), allerdings auch dadurch entstehen, dafs ein Gegenstand an dem Auge vorübergeführt werde. »Aber«, fährt Herbart fort, »das Auge, wenn es eine Gestalt auffassen will, bewegt sich, wie schon oben erinnert, nicht in Einer geraden Linie, sondern es läuft hin und wieder. Durch jede Bewegung vorwärts erzeugt sich eine Menge von Reproduktionsgesetzen; durch jede Bewegung rückwärts werden sie wirksam wegen des erneuten Anblicks des früher Gesehenen. Was ist schneller, als die Bewegungen des geübten Auges, und was also wird schneller fertig als eine räumliche Auffassung?« [5]) Gerade die Beweglichkeit des Auges begünstigt ganz besonders die Auffassung räumlicher Formen. [6]) Herbart hätte bei den angeführten Stellen noch hinzufügen können, dafs auch Tastempfindungen abgestufte Verschmelzungen eingehen können, wenn ein Gegenstand über das tastende Organ hingeführt werde, aber dafs der Mensch in der Regel umgekehrt verfahre, nämlich das Tastorgan über den Gegenstand hinwegführe. Herbart hat dies nicht gesagt, weil es nach den vorangegangenen Erörterungen selbstverständlich ist.

Demnach mufs als erwiesen gelten, dafs Herbart die Bewegung

---

[1]) H. VI, S. 125. — [2]) W. Ph. Ps. II, S. 43. — [3]) S. 367. — [4]) H. VI, S. 120. — [5]) Ibid. S. 126. — [6]) H. V, § 73.

als einen wichtigen Faktor für die Entstehung des räumlichen Vorstellens heranzieht. Wundt erkennt dies zwar an, aber schwächt seine Anerkennung ab, indem er behauptet, bei Herbart helfe die Bewegung des tastenden Fingers nur insofern, als sie eine Succession der Vorstellung vermittelt.« [1]) Dafs diese Behauptung unrichtig ist, ergiebt sich aus den oben angeführten Worten Herbarts selbst. [2]) Was aus Herbarts Darstellung nicht sofort ersichtlich ist, ist dies, ob er Bewegungsempfindungen in den Gelenken und Muskeln (Gelenk- und Muskelempfindungen) als einen Faktor der Entstehung des räumlichen Vorstellens betrachtet oder nicht. Aber aus dem Umstande, dafs das räumliche Vorstellen bei Herbart das Ergebnis des entgegengesetzten Auflaufs von Vorstellungs- und Empfindungsreihen ganz allgemein ist, und dafs auch Bewegungsempfindungen Reihen bilden und zum Ablauf gebracht werden können, folgt, dafs nach Herbart auch die Bewegungsempfindungen an der Bildung des räumlichen Vorstellens teilhaben. Wundt bestreitet dies [3]) mit Unrecht.

Herbart hätte sich vor der gegenteiligen Auffassung seiner Theorie schützen können, wenn er die Bewegungsempfindungen in den Kreis seiner Erörterungen gezogen hätte. Warum er dies nicht gethan hat, läfst sich mit Gewifsheit nicht sagen; wahrscheinlich hat er es unterlassen, weil das Gebiet der Bewegungsempfindungen zum Teil mit dem Gebiete der Physiologie zusammenfällt und Herbart dieses Gebiet nicht betreten wollte, da es zu seiner Zeit noch mangelhaft erforscht war. Dafs er aber die Bewegungsempfindungen von der Bildung des räumlichen Vorstellens nicht ausgeschlossen wissen wollte, bezeugen folgende Stellen: Der Raum »wird vorzüglich bei Gelegenheit der Gesichts- und Gefühlsempfindungen produziert, ist aber hierauf gar nicht eingeschränkt.« [4]) Unter den Gefühlsempfindungen kann man auch sogenannte Muskelgefühle verstehen. Ferner: »Übrigens liegt in dem Ganzen dieser Bemerkungen eine physiologische Voraussetzung, nämlich, dafs sich das Auge dem Antriebe der Vorstellungen gemäfs bewege.« [5]) Die Herbartsche Schule hat, nachdem die Physiologie seit Herbart bedeutende Fortschritte gemacht, das von Herbart nur Angedeutete weiter behandelt und ausgebaut. [6])

Im Anschlufs an die obige Erörterung empfiehlt sich die Erwägung, ob es möglich sei, das Vorstellen des Räumlichen aus Empfindungs- oder Vorstellungsreihen einer einzigen Sinnesqualität zu erklären, oder ob dazu Reihen mehrerer Sinnesqualitäten notwendig seien.

---

[1]) W. Ph. Ps. II, S. 43. — [2]) H. VI, S. 120. — [3]) W. Ph. Ps. II, S. 43 Anm. — [4]) H. V, S. 57. — [5]) H. VI, S. 132. — [6]) Vergl. besonders Volkmann, Psychologie, II, §§ 90--99 und die dort angeführten Quellen!

Digitized by Google

Diese Frage hat für die Entstehung des räumlichen Vorstellens bei vollsinnigen Menschen keine Bedeutung; denn bei diesen werden stets möglichst viel Sinne zusammen wirken. Bei dem Blindgeborenen fallen zwar die Gesichtsempfindungen weg; aber die Tast- und Bewegungsempfindungen sind vorhanden, und diese wirken gemeinsam. Um jene Frage durch die Erfahrung zu beantworten, müfste man Menschen haben, die entweder nur Gesichtsempfindungen oder nur Tastempfindungen oder nur Bewegungsempfindungen etc. unter jedesmaligem, gänzlichem Ausschlufs aller anderen Empfindungen haben. Da es glücklicherweise solche Menschen nicht giebt, so ist die Beantwortung jener Frage durch die Erfahrung unmöglich. Auch durch das Experiment läfst sich die Frage nicht beantworten; denn man kann bei demselben wohl einzelne Empfindungen ausschalten, aber nicht die schon früher gebildeten räumlichen Vorstellungen austilgen. Demnach kann eine Erörterung jener Frage nur auf theoretischem Wege stattfinden.

Nach Herbarts Theorie des räumlichen Vorstellens kann unter den oben dargelegten Bedingungen räumliches Vorstellen zu stande kommen in dem Gebiete einer einzigen Sinnesqualität, also nur durch Gesichts- oder Tast- oder Bewegungs- oder Gehörsempfindungen etc. Herbart sagt: »Auch der Blindgeborene, der später zum Sehen gelangt, kennt schon den Raum; denn sein Tasten bereitet ihm ähnliche Reproduktionsfolgen, wie das Gesicht sie bequemer und schneller liefert. Man sieht hier, wie zwei verschiedene Sinne einerlei Resultat ergeben können.« [1] Daraus folgt freilich nicht, dafs die auf den einzelnen Sinnesqualitäten beruhenden räumlichen Vorstellungen gleiche Klarheit haben. Die Klarheit der räumlichen Vorstellung ist abhängig von der Klarheit ihrer Faktoren. Demnach darf gefolgert werden: Je klarer durch die Reproduktionen einer Empfindungs- oder Vorstellungsreihe die Vorstellungen des Aufser-, Neben- und Zwischeneinander werden, desto klarer ist die räumliche Vorstellung, und: je mehr Sinnesqualitäten an der Bildung des räumlichen Vorstellens beteiligt sind, desto klarer wird das Ergebnis.

Wie Wundt über die erörterte Möglichkeit urteilt, läfst sich nicht erkennen, da er nur das der Erfahrung zugängliche Vorstellen untersucht. Nur wo Wundt von den Faktoren des sogenannten Fernsinns [2] der Blinden spricht, scheint es, als ob er jene Möglichkeit verneine.

---

[1] H. V, S. 119. — [2] Der »Fernsinn« »besteht in der Fähigkeit, widerstandleistende Gegenstände, z. B. eine nahe Wand, aus einiger Entfernung ohne direkte Betastung derselben wahrzunehmen.« WG. S. 133.

Er sagt: »Es läfst sich nun experimentell nachweisen, dafs sich dieser Fernsinn aus zwei Faktoren zusammensetzt: erstens aus einer sehr schwachen Tasterregung der Stirnhaut durch den Luftwiderstand und zweitens aus der Änderung des Schalles der Schritte. Hierbei wirkt die letztere als ein Signal, welches die Aufmerksamkeit schärft, damit jene schwachen Tasterregungen wahrgenommen werden können. Der »Fernsinn« wird daher unwirksam, wenn man entweder die Tasterregungen durch ein umgebundenes Tuch von der Stirn abhält, oder wenn man die Schritte unhörbar macht.« [1]) Doch im vorliegenden Fall handelt es sich nicht um räumliches Vorstellen, sondern um die Entstehung einer blofsen Wahrnehmung, zu welcher die eine Sinnesqualität nicht hinreichend ist. Wenn die Wand nicht wahrgenommen wird, kann auch keine Vorstellung ihrer Entfernung von irgend einem Punkte, also hier keine räumliche Vorstellung entstehen. Dieses Beispiel lehrt nur, dafs zur Entstehung der genannten Wahrnehmung weder die Druckempfindung, noch die Gehörempfindung allein genügt, und bestätigt den Satz, dafs die Klarheit des Vorstellens wächst, wenn die dabei als Faktoren beteiligten Sinnesqualitäten zunehmen.

Kehren wir jetzt zu dem oben angeführten Wundtschen Satz zurück! [2]) Darnach ist die räumliche Vorstellung das Produkt abgestufter Verschmelzungen. Es ist schon darauf hingewiesen worden, dafs Wundt hierin mit Herbart übereinstimmt. Sehen wir uns nun die Elemente der Verschmelzung an!

Herbart nennt als solche zwar nur Tast- und Gesichtsempfindungen; aber dafs die Bewegungsempfindungen nicht ausgeschlossen werden dürfen, ist oben gezeigt worden. Wundt stimmt in Bezug auf diese drei Arten der Verschmelzungselemente mit Herbart überein. Er unterscheidet sich von ihm dadurch, dafs er als neues Element die Lokalzeichen [3]) hinzufügt. Die Lokalzeichen kommen uns nicht für sich allein zum Bewufstsein, sondern immer nur in Verbindung mit Tasteindrücken. Demnach kann, ja mufs die Qualität einer Tastempfindung nach Wundt als abhängig betrachtet werden von der Qualität des äufseren Reizes und der des Lokalzeichens. [4]) Auch die Qualität der Gesichtsempfindung ist nach Wundt »wahrscheinlich« bedingt durch den äufseren Reiz und die Lokalzeichen der Netzhaut. »Allerdings läfst sich«, sagt er, »eine qualitative Abstufung der Lokalzeichen auf der Netzhaut nicht mit gleicher Deutlichkeit wie auf der äufseren Haut nachweisen. Doch kann man bei farbigen Eindrücken im allgemeinen feststellen, dafs sich in gröfseren Abständen vom Netz-

[1]) WG. S. 133. — [2]) S. 367. — [3]) S. 367. Anm. — [4]) W. Ph. Ps. II, S. 39.

Digitized by Google

hautzentrum allmählich die Qualität der Empfindung ändert, indem teils die Farben im indirekten Sehen ungesättigter, teils aber auch in einem qualitativ andern Farbenton, z. B. gelb wie orange, empfunden werden. Nun liegt allerdings in diesen Eigentümlichkeiten kein strenger Beweis für die Existenz rein lokaler Unterschiede der Empfindung, vollends von so feiner Abstufung, wie sie z. B. in der Netzhautmitte vorauszusetzen ist. Immerhin wird dadurch bestätigt, dafs lokale Unterschiede der Empfindungsqualität überhaupt existieren.« [1])

Herbart begnügte sich mit der Thatsache, dafs es überhaupt qualitativ abgestufte Tast- und Gesichtsempfindungen giebt. Dafs diese Thatsache nicht nur psychologisch, sondern auch physiologisch bedingt ist, war ihm bekannt, wenn er vielleicht auch der Hypothese von der Bedeutung der Lokalzeichen für die Entstehung des räumlichen Vorstellens nicht zugestimmt hätte; jedoch nach den physiologischen Bedingungen zu forschen, mufste er aus den schon angeführten Gründen ablehnen. Die Hauptsache war ihm die Qualität des äufseren Reizes und das ist auch Wundts Ansicht. Er sagt im Anschlufs an den oben angeführten Satz: »In diesem Verschmelzungsprodukt bilden die äufseren Tastempfindungen in ihren durch die äufseren Reize bedingten Eigenschaften die herrschenden Elemente, hinter denen die Lokalzeichen und die Bewegungsempfindungen zurücktreten.« [2]) Die Lokalzeichen und Bewegungsempfindungen werden deshalb von Wundt auch »Neben- oder Hilfselemente« [2]) genannt.

Untersuchen wir jetzt die Art der Verschmelzung!

Nach Herbarts Theorie verschmelzen 1. durch das Tasten a) die successiv entstehenden, qualitativ abgestuften Tastempfindungen mit einander, b) die successiv entstehenden, intensiv abgestuften Bewegungsempfindungen des Tastorgans miteinander, c) die einzelnen Tastempfindungen mit je einer gleichzeitig mit dieser entstehenden Bewegungsempfindung, 2. durch das Sehen a) die successiv entstehenden qualitativ abgestuften Gesichtsempfindungen, b) die successiv entstehenden, intensiv abgestuften Bewegungsempfindungen des Auges, c) die einzelnen Gesichtsempfindungen mit den gleichzeitig mit diesen entstehenden Bewegungsempfindungen. [3])

Wirken Tast- und Gesichtsorgane gleichzeitig, so ist die Verbindung noch mannigfaltiger und es entstehen Kreuzungen und Verwebungen von Reihen. [4]) Findet nun ein Ablauf dieser Reihen in der oben dargestellten Weise statt, so entsteht als neuer Bewufstsenis-

[1]) WG. S. 150. — [2]) Ibid. S. 129. — [3]) Genau genommen ist die Verbindung in 1c und 2c keine Verschmelzung, sondern eine Komplexion (s. S. 284). — [4]) H. V. S. 488 ff.

inhalt die Vorstellung des Aufser-, Neben- und Zwischeneinander, d. h. die Vorstellung des Räumlichen.

Wundt äufsert sich über die Art der Verschmelzung der Elemente räumlicher Tastvorstellungen folgendermafsen: »Auf diese Weise ist die räumliche Ordnung der Tasteindrücke das Produkt einer doppelten Verschmelzung: einer ersten, die zwischen den Hilfselementen vor sich geht, und durch die die Qualitätsstufen des nach zwei Dimensionen geordneten Lokalzeichensystems in ihrem Verhältnis zu einander nach den Intensitätsstufen der Bewegungsempfindung geordnet werden; und einer zweiten, durch sie sich die durch die äufseren Reize bestimmten äufseren Tastempfindungen mit jenen ersten Verschmelzungsprodukten verbinden.« [1])

Hiernach verschmelzen zunächst die Hilfselemente, also die Lokalzeichen und Bewegungsempfindungen [2]), dann die Tastempfindungen mit dem ersten Verschmelzungsprodukt. An einer anderen Stelle [3]) spricht Wundt von der Verbindung (Verschmelzung) »einerseits durch äufsere Reize, andrerseits durch zentrale Innervation der Bewegungsorgane entstehender Empfindungen,« d. h. der Tast- und Bewegungs- oder »Haut- und Bewegungsempfindungen.« Da die Lokalzeichen für sich allein nicht bewufst werden, sondern immer nur in Verbindung mit Tastempfindungen, oder da, wie Wundt sich ausdrückt, »die Lokalzeichen erst durch äufsere Reize erweckt werden müssen,« [1]) so ist es unerklärlich, wie sie sich zunächst allein ohne die Tastempfindungen mit den Bewegungsempfindungen verbinden können, und dann erst die Tastempfindungen mit jenen beiden verschmelzen sollen. Nun sagt Wundt allerdings, dafs diese »Verbindungsprozesse nicht successiv, sondern in einem und demselben Akt« [1]) stattfinden, aber dann dürfte er nicht von einer doppelten, sondern müfste von einer dreifachen Verschmelzung sprechen, wie er dies auch wirklich thut bei der Erklärung der räumlichen Gesichtsvorstellungen. Dort sagt er: Es »stellt sich der ganze Vorgang der räumlichen Ordnung als ein Prozefs der Verschmelzung dreier verschiedener Empfindungselemente dar, nämlich der in der Beschaffenheit der äufseren Reize begründeten Empfindungsqualitäten, der von den Orten der Reizwirkung abhängigen qualitativen Lokalzeichen und der durch die Beziehung der gereizten Punkte zum Netzhautzentrum bestimmten intensiv abgestuften Bewegungsempfindungen.« [4]) Bleiben wir bei der Untrennbarkeit der Lokalzeichen von den Tastempfindungen

[1]) WG. S. 130. — [2]) W. müfste eigentlich statt verschmelzen sagen »komplizieren sich«; (s. S. 284.) — [3]) W. Ph. Ps. II, S. 38. 40. — [4]) WG. S. 152.

Digitized by Google

und bei der oben[1]) angeführten Äufserung Wundts stehen, so ergiebt sich, dafs Wundt übereinstimmend mit Herbart eine Verschmelzung der Tast- oder Gefühls- mit Bewegungsempfindungen lehrt. Wundt nennt diese Verschmelzung »extensive Verschmelzung.«[2])

Da Verschmelzungen von Empfindungen und Vorstellungen nur intensive Akte sind, so ist der Ausdruck »extensive« Verschmelzung nicht richtig. Fs gilt über ihn dasselbe, was oben[3]) über den Ausdruck »extensive« Vorstellung gesagt worden ist.

Aus dem angeführten Satz über die »doppelte Verschmelzung«[4]) ist nicht ersichtlich, ob Wundt auch eine Verschmelzung der Tast- und Bewegungsempfindungen je mit einander anerkennt. Jedoch an einem anderen Ort sagt er, dafs die »Bewegungsempfindungen — eine fein abgestufte Intensitätsreihe«[2]) bilden, d. h. also mit einander verschmelzen. Demnach stimmt Wundt mit Herbart auch hierin überein. Auf Grund jener Äufserung darf angenommen werden, dafs Wundt auch die Entstehung von Reihen aus Tast- und Gehörsempfindungen anerkennt und so weiter mit Herbart übereinstimmt.

Wie kommt nun nach Wundt das räumliche Vorstellen auf Grund der angegebenen Verschmelzungen zu stande? Wundt sagt, durch die Verschmelzung der Hilfselemente (Lokalzeichen und Bewegungsempfindungen) werden »die Qualitätsstufen des nach zwei Dimensionen geordneten Lokalzeichensystems in ihrem Verhältnis zu einander nach den Intensitätsstufen der Bewegungsempfindungen geordnet.«[4])

Was wird hiernach geordnet? »Die Qualitätsstufen des geordneten Lokalzeichensystems.« Wenn die Lokalzeichen ein System bilden, müssen sie schon geordnet sein, und da wir uns dieser Ordnung nur durch die Qualitätsstufen bewufst werden, müssen auch diese schon geordnet sein. Warum und wodurch also ein nochmaliges Ordnen?

Das Ordnen soll nach Wundt durch Verschmelzung geschehen. Aber wie durch einen Akt, dessen Grundbegriff eine Vereinigung bedeutet, das Einzelne räumlich geordnet, also aufser, neben und zwischen einander gesetzt, mithin getrennt werden kann, bleibt vollständig unerklärt, ist auch gar nicht denkbar. Ferner: durch jene Verschmelzung soll das genannte Ordnen »nach den Intensitätsgraden der Bewegungsempfindungen« geschehen. Demnach sollen die Intensitätsgrade als Mafs des Ordnens dienen. Wodurch ist der Ver-

[1]) S. 378; W. Ph. Ps. II, S. 38. 40. — [2]) Ibid. S. 38. — [3]) S. 291. — [4]) WG. S. 130.

schmelzung das Mafs bekannt geworden? Wie kommt sie dazu, sich bei dem Ordnen gerade nach den Intensitätsgraden der Bewegungsempfindungen zu richten? Eine befriedigende Antwort hierauf giebt Wundts Psychologie nicht. In seinen »Grundzügen der physiologischen Psychologie« drückt sich Wundt anders aus. Dort sagt er: »Diese eigentümliche Verbindung einerseits durch äufsere Reize, andererseits durch zentrale Innervation der Bewegungsorgane entstehender Empfindungen wollen wir als extensive Verschmelzung bezeichnen. Der Ausdruck Verschmelzung weist zunächst auf die Innigkeit der Verbindung der Elemente, sodann aber darauf hin, dafs das entstandene Produkt neue Eigenschaften besitzt, die in seinen Bestandteilen noch nicht vorhanden waren. Analog wie bei dem Zusammenschmelzen zweier Metalle ein Körper mit neuen Eigenschaften entsteht, so liefert auch die extensive Verschmelzung als neues Produkt die räumliche Ordnung der in sie eingehenden Empfindungen.« [1])

Durch den Hinweis auf das Produkt der Verschmelzung zweier Metalle macht Wundt seine Theorie nicht deutlicher; denn während die beiden Metalle vor der Verschmelzung als aufser einander vorgestellt werden konnten, fällt nach der Verschmelzung diese Vorstellung, also gerade ein Merkmal des Räumlichen weg. Ferner: das Produkt der Verschmelzung zweier Metalle ist den Elementen durchaus gleichartig; aber nach Wundts Theorie soll aus der Verschmelzung intensiver Akte etwas Extensives, also etwas den Elementen Ungleichartiges entstehen. Nein, durch Verschmelzung das Vorstellen des Räumlichen erklären zu wollen, ist unmöglich.

Bei Herbarts Theorie des räumlichen Vorstellens ist die Verschmelzung nur die Ursache, dafs Empfindungen oder Vorstellungen in einer bestimmten Reihenfolge sich verbinden und in derselben reproduziert werden, oder in anderen Worten: die Verschmelzung ist die Bedingung des Entstehens einer Empfindungs- oder Vorstellungsreihe: sie ist aber nicht die Ursache der Vorstellungen des Aufser-, Neben- und Zwischeneinander, d. h. des Räumlichen. Ursache dieser Vorstellung ist der Ablauf der Empfindungs- oder Vorstellungsreihe in der oben dargestellten Weise. Allenfalls könnte man nach Herbarts Theorie die Verschmelzung eine mittelbare Ursache des räumlichen Vorstellens nennen; aber nach Wundts Theorie ist die Verschmelzung unmittelbare Ursache desselben. Und damit irrt Wundt.

Herbart hat seinen Erörterungen über die Vorstellung des Räumlichen [2]) als »Anmerkung« einen Absatz »Über räumliche Konstruk-

[1]) W. Ph. Ps. II, S. 38. — [2]) H. VI, S. 114—135.

Digitized by Google

tionen« [1]) angefügt. Dieser Absatz enthält die Anwendung der von Herbart gefundenen Ergebnisse und zeigt Herbarts psychologische Auffassung eines Punktes, einer Linie, zweier konvergierender Linien, einer krummen Linie und zweier Parallelen in einer Ebene. Wundt scheint diese Anmerkung so aufgefafst zu haben, als habe Herbart damit eine Erklärung des Entstehens räumlicher Vorstellungen geben wollen; denn Wundt sagt — und zwar doch wohl im Hinblick auf jene Anmerkung —: »Wie wir uns in dem äufseren Raum in beliebiger Richtung Linien können gezogen denken, die, von wo anfangend man sie auch ziehen mag, immer dieselbe Nebeneinanderordnung von Raumelementen antreffen, so soll unsere Anschauung den Raum konstruieren, indem sie hin- und rücklaufende Linien durch denselben legt.« [2])

Dafs Wundt hiermit irrt, bedarf nach den bisherigen Erörterungen keines besonderen Beweises mehr.

Nach den Auseinandersetzungen über die allgemeinen Bedingungen, unter denen das Vorstellen des Räumlichen überhaupt zu stande kommt, könnte das Vorstellen der Hauptformen des Räumlichen, nämlich der Linie, Fläche des Körpers betrachtet werden.

Von den Vorstellungen dieser Formen des Räumlichen kann als erste nur die Vorstellung einer Linie gelten; denn bei dem Ablauf der Vorstellungsreihe giebt es nur ein Vorwärts und Rückwärts. [3]) Infolge der physiologischen Beschaffenheit der Tast- und Gesichtsorgane entstehen jedoch sehr bald Kreuzungen von Empfindungs- und Vorstellungsreihen, sowie Reihengewebe, die Bedingungen für das Entstehen von Flächenvorstellungen. Herbart hat sich über die Entstehung derselben nur kurz geäufsert: »Eine bunte Fläche gehe in gerader Richtung vor dem Auge vorüber, — oder auch, es sei das Auge, was sich umgekehrt bewege, und die Fläche bleibe in Ruhe, so würde hierbei, ganz wie oben, eine Folge von Wahrnehmungen enstehen, wenn jedesmal nur der Mittelpunkt des Gesichtsfeldes sichtbar wäre, und alles Umgebende völlig finster. Statt dessen ist der mittlere Teil des Gesichtsfeldes am meisten sichtbar; das seitwärts Liegende ist um desto unbedeutender, weil nach der Hemmung die Reste der Vorstellungen verhältnismäfsig noch weit mehr an Stärke verschieden ausfallen, als die Vorstellungen selbst.« [4]) Auf diese Weise entsteht eine grofse Zahl von sich kreuzenden Empfindungsreihen.

Etwas ausführlicher behandelt Herbart die Entstehung des Vorstellens begrenzter Flächen. [5]) Da mir für den Zweck der vor-

[1]) Ibid, S. 135—141. — [2]) W. Ph. Ps. II, S. 43. — [3]) H. VI, S. 135. — [4]) Ibid, S. 126. — [5]) Ibid. § 114.

liegenden Arbeit eine nähere Betrachtung dieses Gegenstandes entbehrlich zu sein scheint, so unterlasse ich sie, weise nur hin auf die von Herbart gemachte physiologische Voraussetzung für das Entstehen bestimmter Gestalten, »nämlich, dafs sich das Auge dem Antriebe der Vorstellungen gemäfs bewege.« [1])

Noch verwickelter ist die Entstehung der Vorstellung des Körpers. Leicht einzusehen ist jedoch, dafs es sich hierbei um Empfindungs- oder Vorstellungsreihen handelt, welche, sich kreuzend, nach möglichst vielen Richtungen ablaufen, mindestens nach den Richtungen dreier senkrecht auf einander stehender Linien. Für das Entstehen solcher Reihen sind die physiologischen Hauptbedingungen das Betasten und Besehen des körperlichen Gegenstandes nach allen Richtungen. Diese Bedingungen sind gegeben in der leichten und vielseitigen Beweglichkeit unserer Finger und Augen. Herbart hat auch über die Vorstellung des Körpers wenig gesagt. [2])

Über die Entstehung der Vorstellung des Raumes selbst, das Abstraktum des Räumlichen [3]), macht Herbart folgende Bemerkung: »Es bewege sich ein Gegenstand kontinuierlich vor einem bunten Hintergrunde vorüber. Da seine stets veränderte Umgebung immer mit ihm verschmilzt, so mufs in der gesamten Reproduktion aller Umgebungen sich endlich jede bestimmte Zeichnung und Färbung durch gegenseitige Hemmung auslöschen; aber das Gemeinsame aller dieser Reproduktionen, nämlich die Ordnung des Zwischenliegenden, also die Räumlichkeit mufs dennoch bleiben, daher nun der Raum selbst, in welchen wir jeden sichtbaren oder fühlbaren Gegenstand als in eine unbestimmte Umgebung hineinversetzen, sobald wir ihn denken. Was ist aber dieser Raum? Nichts anderes als eine unzählbare Menge höchst gehemmter Reproduktionen, die von dem Gegenstande nach allen Richtungen ausgehen.

Nachdem für eine Menge gesehener Gegenstände ein solcher Umgebungsraum in der frühesten Kindheit einmal war erzeugt worden, konnte es nicht fehlen, dafs jede neue Gesichtsvorstellung, indem sie ihre ganz oder nahe gleichartigen zurückrief, sich auch in deren Umgebungsraum versetzte, sich etwas davon aneignete. Für das reifere Alter hat sich ein solcher Überfluſs an leerem Raum gesammelt, dafs wir gegenwärtig auf ihm alle unsere Bilder zeichnen, ihn durch sie bestimmen.« [4])

Wundt äufsert sich über die Flächenvorstellung folgendermafsen: »Die Fläche, in welche das ruhende Auge alle gleichzeitig sichtbaren

---

[1]) H. VI, S. 132. — [2]) Ibid. §§ 143. 144. — [3]) Ibid. S. 307. — [4]) H. VI, S. 134.

Digitized by Google

Punkte in der Richtung der Visierlinie verlegt, nennen wir das Sehfeld des ruhenden Auges.« [1]) »Sobald das Sehfeld nur als eine wechselseitige Orientierung der Lichteindrücke gedacht wird, stellen wir uns dasselbe als eine Fläche vor und bezeichnen daher die einzelnen in dieser Fläche gelegenen Objekte im Gegensatz zu den Tiefenvorstellungen als Flächenvorstellungen.« [2])

Über die Vorstellung des Körpers sagt Wundt: »Die Gesamtheit der so auf die Orientierungslinie [3]) in ihren wechselnden Lagen zurückbezogenen räumlichen Entfernungsvorstellungen bezeichnen wir als Tiefenvorstellungen oder, wenn sie zugleich Vorstellungen bestimmter einzelner Objekte sind, als körperliche Vorstellungen.« [4])

Diese Sätze geben keine Erklärung für die Entstehung der Flächen- und Körpervorstellung. Was Wundt ihnen vorausschickt und nachfolgen läfst, enthält nur die physiologischen Bedingungen, unter denen die psychischen Akte des Vorstellens zu stande kommen. Über diese selbst aber enthalten wir von Wundt keinen befriedigenden Aufschlufs.

Fechner, Weber, Wundt und andere Physiologen und Vertreter der experimentellen Psychologie haben sich durch die Erforschung der physiologischen Bedingungen des psychischen Geschehens grofse Verdienste erworben. Wundts »Grundzüge der physiologischen Psychologie« sind reich an Nachweisen physiologischer Vorgänge und Zustände, durch welche Verschmelzungen der für die Entstehung des räumlichen Vorstellens besonders wichtigen Empfindungen und Vorstellungen begünstigt werden. In Bezug auf solche Nachweisungen übertreffen die Vertreter der experimentellen Psychologie aus den früher angedeuteten Gründen Herbart bei weitem. Nach Herbart darf das Physiologische von dem Psychologischen zwar nicht getrennt werden; [5]) aber mit der Erforschung des Physiologischen konnte er sich nicht befassen. Seine Hauptaufgabe sah er mit Recht in den psychologischen Erklärungen, bezogen auf die vorstehenden Erörterungen, in der psychologischen Erklärung der räumlichen Vorstellungen. Und in diesem Punkte ist Herbart weder von Wundt, noch von irgend einem andern übertroffen worden.

Was Wundt an Herbarts Theorie des räumlichen Vorstellens tadelt, beruht auf Wundts irrtümlicher Auffassung derselben. Die

[1]) W. Ph. Ps. II, S. 108. — [2]) WG. S. 160—161. — [3]) Den Mittelpunkt der Linie, welche die Drehpunkte der beiden Augen verbindet, nennt W. Orientierungspunkte des Sehfeldes. Die Verbindungslinien desselben mit dem Konvergenzpunkt der beiden Blicklinien heifst Orientierungslinie. WG. S. 154. — [4]) WG. S. 158—159. — [5]) H. VI, S. 450.

Erklärungen des räumlichen Vorstellens, mit denen Wundt von Herbart abweicht, befriedigen nicht.

Auf folgenden Punkt mufs hier noch hingewiesen werden. Herbart hat die Linie, Ebene, den Körper und Raum viel ausführlicher in seiner Metaphysik [1]) als in der Psychologie behandelt. Aber die metaphysischen Erörterungen dürfen mit den psychologischen nicht verwechselt werden; denn Metaphysik ist nicht Psychologie. Die Psychologie zeigt, was man denkt, die Metaphysik lehrt, was man denken soll. [2])

(Fortsetzung folgt)

Zur Theorie des Lehrplans

Von

P. Zillig in Würzburg

(Fortsetzung)

o) Von allen hervorgehobenen ernsten Folgen aus der Aufnahme der Wissenschaft in den Lehrplan für die Volksschule empfangen auch die Lehrenden ihren voll gemessenen Teil. Ja, dieser Lehrplan droht ihnen unter Umständen noch überdies mit sehr schweren Folgen besonderer Art. Er wird für sie das Lehrgesetz. Der Verfasser desselben hat kein Bewufstsein von der heillosen Überbürdung, die durch die Menge, Gröfse und inhaltliche Steigerung der Lehraufgaben für die Lehrenden in noch höherem Grade herbeigeführt wird wie für die Schüler. Im Gegenteil, er fürchtet, dafs es manchem vielleicht erscheinen möchte, als ob er den Lehrstoff zu sehr beschränkt hätte!! (S. 166.) Er hat aber auch kein Bewufstsein von der Unangebrachtheit, der Schwierigkeit wissenschaftlichen Lehrens bei Volksschülern. Eine Behandlung, ähnlich jener, die er in der Lehrprobe von der Fledermaus zeigt, ist nach ihm bei allen Tieren und Pflanzen seines Lehrplans sehr leicht möglich!! (S. 171.) Nach einem offenherzigen Geständnis im Vorwort (S. VI) hat er die Stoffgruppierung und Gliederung in seinem Lehrplan gewählt, ohne an weitere Begründung derselben auch nur gedacht zu haben. Er hielt sie für selbstverständlich! Dieser Lehrplan erhielt die Genehmigung und Bestätigung durch Lokalschulkommission und Regierung! Daran sind die Lehrenden künftig wohl auf lange Zeiten hinaus unbedingt gebunden. Und noch mehr als dieses. Zum Lehrplan sind ja nachträglich die Lehranweisungen gekommen, welche das Verfahren des wissenschaftlichen Fachunter-

---

[1]) H. IV, §§ 243—266. — [2]) Ibid. S. 167.

Digitized by Google

richts in die Volksschule verpflanzen. Sie werden an zwingender Gewalt dem Lehrplan nichts nachgeben; denn sie kommen von der Autorität, zu deutsch der Schulmacht, und erwarten deshalb gewifs gehorsame Darnachachtung, umsomehr, als ihr Urheber, nach seiner Selbstkennzeichnung im Vorwort und in seinem Buche, auf das festeste davon eingenommen ist, dafs er den Stein der pädagogischen Weisen gefunden habe. Der Verfasser des Lehrplans und der Lehranweisungen wird zugleich der Wächter über den genauen Vollzug von beiden sein und kraft seines Amts und der Selbstsicherheit seiner Meinung den Lehrenden gegenüber auf seinem Schein bestehen. Die naive Selbsttäuschung, welcher er sich in Bezug auf Ausmafs und Behandlung der Lehraufgaben hingiebt, bezeugt es unwiderleglich, dafs er es noch gar nicht persönlich erlebt hat, was es um einen psychologisch angelegten naturkundlichen Unterricht mit Schulkindern ist, dafs er seine Lehraufgaben mit solchen vorher nicht im geringsten durchversucht hat. In der That steht hinter seinen Lehraufgaben, an Stelle wirklicher Lehrerfahrung an Volksschülern, nach dem Gedanken der Elementarbildung, lediglich der Inhalt des wissenschaftlichen Lehrbuchs und die Erinnerung an wissenschaftliche Lehrweise; und jeder Kandidat der Naturwissenschaft hätte mit ihm im Lehrplan in den Wettbewerb eintreten können. —

Die Lehrenden in der Volksschule aber sind durch ihren fortgesetzten wirklichen Umgang mit Kindern, ihre Vertrautheit mit deren Vorstellungswelt und Denkweise, durch ihre ganze Berufsrichtung auf einfache Lehrziele und schlichte, kindliche Lehrweise hingeleitet. Je mehr sie wahrhafte Elementarlehrer sind, desto stärker ist in ihnen die Überzeugung von der Unangemessenheit der Wissenschaft und wissenschaftlichen Lehrweise an das Kind und desto lebendiger das Bestreben, dem Kinde, gemäfs seiner Natur, Milch zu geben, nicht schwere Speise, die es nicht verarbeiten kann. Für sie mufs demnach dieser Lehrplan mit seinen Forderungen der Wissenschaft und des fachunterrichtlichen Verfahrens für die Unmündigen die schärfsten Konflikte mit ihrem pädagogischen Gewissen heraufbeschwören. —

In der Zwangslage werden sie ihr Gewissen hintansetzen und der rechtlichen Verpflichtung zur Ableistung des Lehrplans mit aller Anstrengung zu entsprechen suchen. Aber gerade daraus drohen ihnen grofse seelische Bedrängnis und bittere Gemütserlebnisse anderer Art. Sie werden die hochgespannten Aufgaben wenigstens mit der Strenge und Wahrhaftigkeit zu lösen sich bestreben, welche einer Einführung in die Naturwissenschaft vor allen Stücken geziemt. Dabei begegnen

sie unvermeidlich berggrofsen sachlichen Schwierigkeiten, die dadurch entstehen, dafs sehr viele der Lehraufgaben nach den Ansprüchen der Naturwissenschaft, welche wirkliche und genaue Erfahrung des einzelnen und auf wahre Erfahrung beschränktes Denken heischt, unter den Verhältnissen der Grofsstadt gar nicht lehrbar sind. Soundsooftmal müssen die Lehrenden deswegen notgedrungen gegen den Geist der Naturwissenschaft sündigen: nachdem sie dem Lehrplan ihr Wertvollstes, die bessere pädagogische Einsicht, geopfert, verfallen sie unentfliehbar der Verurteilung durch die Wissenschaft selbst! So wird durch diesen Lehrplan notwendig die Berufsfreudigkeit in den Lehrenden ausgelöscht, die Berufstreue gefährdet und ihnen die Verletzung der Wahrheit vor Kindern aufgedrängt.

Die völlige Ableistung des Lehrplans in der Naturkunde wird selbst dann kaum zu ermöglichen sein, wenn überhaupt auf alles Lehren verzichtet, blofs nach dem Buch, aber so eingehend, wie es die Lehrproben von der Fledermaus und Blüte nahelegen, vorgetragen, das Gehörte, wie verlangt ist (S. 139), von den Schülern in der Hauptsache schriftlich gemerkt und dann aus diesen Ersatzleitfäden eingelernt wird. Der Münchener Lehrerverein hatte nach dem Vorwort (S. V) um Minderung des Lehrstoffes in den Realien gebeten. Als aber der neue Lehrplan zu weiteren Beratungen hinausgegeben wurde, bemerkte der Verfasser, »dafs bei manchen die Überraschung gröfser war als das Verständnis für und die Freude an demselben.« (Vorw. S. VI). Diejenigen, die durch den Lehrplan überrascht waren, ihn nicht verstehen und seiner nicht froh werden konnten, waren zuverlässig die tüchtigsten, pädagogisch gebildetsten unter den Lehrenden. Der neue Lehrplan für Naturkunde stellt in der That an Schüler und Lehrende noch ganz andere Anforderungen als der gegenwärtig noch geltende. Die Lehraufgaben im neuen nehmen sich, flüchtig besehen, an Zahl wohl geringer aus, aber an innerem Umfang und an inhaltlicher Steigerung übertreffen sie jene im alten ganz bedeutend. (Vergl. die Lehraufg. für Naturkunde im neuen Lehrplan S. 202—211 mit jenen im bisher geltenden Lehrplan für die Werktags-Volksschulen der kgl. Haupt- und Residenzstadt München vom J. 1880, S. 28—36.) Im alten tritt der Einfluſs der Linnéschen Stufe der Naturwissenschaft mit ihrem Zug nach Bewältigung des Vielen durch das »System« hervor, der neue will die Darwinsche Stufe mit ihrem Streben nach der Erklärung des Lebens in der Volksschule zur Geltung bringen, wobei er aber die frühere Richtung auf die Klassifikation doch noch nebenher mit verfolgt. Die zur Bewältigung der

aufserordentlich gesteigerten neuen Lehraufgaben künftig eingeräumte Zeit ist, abgesehen von Naturgeschichte in der 7. Klasse, ganz die gleiche wie die früher gewährte. Der Verfasser des neuen Lehrplans thut demnach nicht ganz recht, einen seiner Vorgänger mit dem Bewufstsein jenes tugendstolzen Mannes im Tempel anzusehen. Mit Unrecht wirft er auch denjenigen, die seinen Lehrplan nicht ohne weiteres billigen konnten, Mangel an Verständnis für denselben vor. Um diesen Lehrplan richtig zu beurteilen, mufs man nicht vom Hörsaale sondern von der Kinder-Schulstube herkommen; wer methodische Erfahrung hat, kann in seinem Urteile darüber gar nicht irren. Diejenigen, die dem neuen Lehrplan die freudige Zustimmung vorenthielten, bekundeten gerade damit ihre grofse Überlegenheit im Verständnis für die Bedürfnisse der Volksschuljugend über den Verfasser. Im Vorwort und öfters im Buche trägt der Verfasser eine ziemlich niedrige Einschätzung des Volksschullehrers zur Schau. Ja, sein ganzes Buch ist eigentlich nichts anderes als ein Zeugnis seiner geringen Achtung vor der geistigen und beruflichen Bildung des Elementarlehrers. Seinem Lehrplan wäre es jedoch sehr zu statten gekommen, wenn er Ratschlägen tüchtiger, von ihrem Beruf durchdrungener Lehrer mehr vertraut hätte als seiner »Konzeption«. (Vergl. S. 6 f.) Denn gerade sein Lehrplan zeigt eindringlich, dafs es nicht genügt, das Patent als Mathematiker und Physiker zu haben, um für die Volksschule einen angemessenen, brauchbaren Lehrplan, selbst für Naturkunde, aufstellen zu können, sondern dafs man doch vor allem ein rechter Kinderlehrer sein, will sagen, in der Volksschule wahrhaft leben und da zu methodischer Erfahrung und Einsicht gekommen sein müsse, wenn man einen den Kindern förderlichen Lehrplan gestalten wolle.

p) Es ist noch ein eigenes Wort über die beigegebenen Lehranweisungen zu sagen. Lehranweisungen in einem Lehrplan müssen, auch wenn sie richtig sind, doch die Lehrenden jederzeit tief beschämen. Zu einem Lehrplan gehören keine Lehranweisungen. Entweder verstehen die Lehrenden ihren Beruf — oder nicht. Im letzteren Falle würden sie durch Lehranweisungen, selbst die besten, auch nicht umgewandelt werden. Das Lehren des Kindes ist im hervorragenden Sinn zuerst Sache des Gemüts, der ganzen Persönlichkeit des Lehrenden. Es mufs aus dessen innigster Überzeugung nicht blofs von der sittlichen Vortrefflichkeit, der Schönheit, der Wahrheit, der menschlich würdigen Anwendbarkeit des Lehrinhalts, sondern zugleich auch aus der vollsten Gewifsheit der Angemessenheit der Lehrweise an die Bildungsabsicht sowie an das Kind kommen. Das

Lehren ist ein freies Werk wie das Glauben. Der Lehrende mufs vor dem Kinde stehen nicht anders denn die edle Mutter, die aus geläuterter Liebe ihr Kind innerlich zu erheben sucht; aber auch nicht anders wie der gereifte wahrhaftige Mann, dem es heiliger Ernst ist um jedes Wort und jede Handlung, und endlich nicht anders als der Künstler, der bei seinem Gestalten schöpferisch verfährt und den Regeln der Kunst in freier Hingabe sich unterwirft. Lehranweisungen zum Lehrplan drücken dem Lehrenden dauernd den Stempel des Unmündigen und Unfreien auf. Sie stellen ihn für sein Leben unter Vormundschaft. Sie lähmen und ertöten das persönliche berufliche Weiterstreben. Sie führen zur Schablone in den Schulen und zur pädagogischen Papstherrschaft. Nun erst solche Lehranweisungen, wie die zu dem vorliegenden Lehrplan, die es an jeder Stelle erkennen lassen, dafs sie von einem im Volksschulunterricht Fremden herrühren! Sie müssen das berufliche Ehrgefühl der Lehrenden auf das tiefste verletzen, in ihnen die bittere Empfindung beruflicher Gefangenschaft erzeugen und wach erhalten und das pädagogische freie Streben an der Wurzel vernichten.

Die Gefährdung der wichtigsten idealen Güter für die Lehrenden durch diesen Lehrplan und seine Lehranweisungen ist besonders hervorzuheben. Aber es darf nicht völlig mit Stillschweigen übergangen werden, dafs die thatsächliche grofse Überbürdung und berufliche Bevormundung der Lehrenden durch diesen Lehrplan und seine Lehranweisungen auch die äufsere Lebenssicherheit der Lehrenden und ihrer Angehörigen schwer zu bedrohen vermag, indem von dorther jederzeit sehr leicht die äufserliche Handhabe zur Mafsregelung wird entlehnt werden können. Welche tiefgehende Schädigungen dem Charakter der Lehrenden und dem Gemeinschaftssinn unter ihnen dadurch drohen, liegt offen da.

Unwillkürlich drängt sich hier der Gedanke auf, wie weitreichend und grofs die Mitverantwortlichkeit der Schulbehörden für alle Folgen aus einem Lehrplan ist, da sie denselben durch Genehmigung und Bestätigung zum Gesetz in der Schule machen.

Noch drei andere Gedanken lassen sich hier nicht fortweisen. Zum ersten dieser, wie grofs die Verirrung bei derjenigen — in Bayern leider herrschenden — Schulrichtung ist, welche die Schüler, im schroffen Widerspruch mit der Grundauffassung des Christentums und der Ethik vom Wert der Einzelpersönlichkeit, mit der Grundlehre der Psychologie von der Macht der Individualität im Geistesleben und mit dem Grundzug im deutschen Wesen und der ganzen

Digitized by Google

deutschen Entwicklung nach Geltendmachung der Persönlichkeit, formen will, wie es ihr gefällt.

Zum andern dieser, wie mangelhaft die Schulverfassung ist, in welcher, wie abermals bei der in Bayern, die Hauptinteressenten an der rechten geistigen Versorgung des Kindes, Eltern, Lehrende und Vertreter der Kirche, thatsächlich keinen, oder so wenig wie keinen Einfluſs auf jene Versorgung haben, Juristen dagegen die Entscheidung darüber treffen.

Zum dritten dieser, wie weit die sogenannte Fachaufsicht, wie sie abermals gerade in Bayern in der Entfaltung begriffen ist, von der inneren Schulführung, welche als Bedürfnis aus der rechten geistigen Versorgung des Kindes in den zusammengesetzten Schulkörpern hervorgeht, absteht.

q) Ich habe den Lehrplan für Naturkunde vor allem betrachtet, weil er die thatsächliche Meinung des Verfassers, des ehemaligen Mathematikers und Physikers, von der Aufgabe und Weise des Lehrens in der Volksschule überhaupt am getreulichsten erfahren läſst. Auch deshalb, weil gerade dieser Lehrplan es so recht bewuſst werden läſst, daſs doch fachwissenschaftliche Ausrüstung nicht das Haupterfordernis zur guten Lösung der Lehrplanfrage sei, sondern ein reiches Erleben der kindlichen Art und Bedürfnisse in treuem Arbeiten am Kind. Der Verfasser ist nicht frei von einer Art Stolz auf seine fachwissenschaftliche Bildung und kann es nicht ganz unterlassen, andere, die nach seiner Annahme solcher Bildung sich nicht so erfreuen, ihre Unzuständigkeit in der Frage des Lehrplans für Naturkunde ein wenig fühlen zu lassen. (Vergl. S. 96.) Er redet von einem Manne wie Waitz, dem Anthropologen, ohne weitere Erörterung im Tone sicherster Überlegenheit. (Vergl. S. 17.) Und doch hätte er, gerade er, aus der schlichten Angabe des Lehrziels der Volksschule durch Waitz, von der er die eine Stelle herausgenommen, und noch aus anderen Ausführungen von Waitz in der bezüglichen kleineren Schrift des letzteren[1]) so viel — nicht bloſs für seinen Lehrplan in Naturkunde — lernen können. Freilich hätte er vor

[1]) Es ist nicht richtig, wenn der Verfasser bei seiner Anführung verweist auf: Waitz, Allgemeine Pädagogik, herausgeg. von Willmann, S. 449; denn die betr. Stelle ist nicht in der allgemeinen Pädagogik, sondern in der dieser letzteren angehängten Reihe kleinerer pädagogischer Schriften von Waitz und zwar hier in der I. »Welchen Anteil soll der deutsche Reichstag an der Organisation des Unterrichtswesens nehmen?« enthalten. — Diese Flüchtigkeit ist nur eine kleine Probe von den zum Teil ganz unbegreiflichen Ungenauigkeiten und Unrichtigkeiten bei Anführungen und Verweisungen durch den Verfasser. —

allem die Darlegungen von Waitz in seiner allgemeinen Pädagogik (S. 417 ff.) über die Naturwissenschaften als Bildungsmittel recht erwägen sollen. Er hätte dann seinen Lehrplan für Naturkunde nicht, oder anders gemacht.

Auch von Willmann, der bereits ein Arbeits- und Forscherleben im Dienst der Pädagogik hinter sich hat, spricht der Verfasser wie einer, der Willmann an Besonnenheit weit überragt. Er rechnet diesem geradezu auf, dafs er den gesamten naturkundlichen Unterricht in der Volksschule für gänzlich überflüssig zu halten scheine. (S. 21.) Und wirklich nennt Willmann in seiner Ausführung über die Volksschule (Didakt., II., S. 530 f.) unter den Lehrgegenständen der letzteren nicht die Naturkunde, sondern spricht blofs von der Welt- und Heimatkunde. Aber vorhergehend (D. II, S. 207 f.) hatte er schon dargelegt, dafs er darein auch die Naturgeschichte mit befasse und dann diese Vereinigung von Erdkunde und Naturgeschichte zur Welt- und Heimatkunde, »als Disziplin elementaren Charakters«, noch einmal ausdrücklich empfohlen, während er die Naturlehre als Disziplin »für reiferes Verständnis« erklärte. (D. II. S. 216.) Entweder hat nun der Verfasser diese doch keineswegs unvernünftigen Vorschläge einfach übersehen, oder sie waren ihm schon wieder aus der Erinnerung verschwunden, als er Willmann wohl als den einzigen Didaktiker hinstellte, der allen naturkundlichen Unterricht aus der Volksschule fortweise!

Im Bewufstsein seiner Herrschaft über das Gebiet giebt der Verfasser seinen Lehrern auch eine Reihe Schriften an zur »Information« (S. 174) und zur Einführung in den Stoff. (S. 178.) Dies schliefst, nebenbei bemerkt, eine vernichtende Selbstverurteilung der Lehranweisungen zur Naturkunde ein. Die Lehrenden sollen die Naturwissenschaft aus Büchern nehmen! und dann doch den Kindern geben? Wer Rat erteilen will, sollte aber doch hierzu wirklich ausgerüstet sein. Der Verfasser kennt die besten Arbeiten gelehrter deutscher Schulleute zur Methodik des naturwissenschaftlichen Unterrichts aber offenbar nicht. Oder warum hält er die ausgezeichneten grundlegenden Untersuchungen und vortrefflichen Lehrmittel dazu, welche wir von Arendt und Ballauff haben, seinen Lehrern vor? —

Ich breche hier die Besprechung des Lehrplans für die Naturkunde und der Lehranweisungen dazu ab. Beide habe ich mit ihrem eigenen Mafs, dem der Voraussetzungen für die Erkenntnis der naturwissenschaftlichen Wahrheit, gemessen, und absichtlich ist der pädagogische Mafsstab zurückgestellt worden. Viel des Ernsten wäre noch zu sagen. Möge der Leser selbst die Prüfung fortsetzen! —

Digitized by Google

3. In den Kreis der Besprechung sollten nun nacheinander die Lehrpläne für Heimatkunde, Geographie und Geschichte mit ihren Lehranweisungen rücken. Dazu ist leider nicht Raum geboten. Gegen diese Lehrpläne und deren Lehranweisungen wären nicht weniger, ja wohl noch mehr Bedenken zu erheben, als gegen den Lehrplan für Naturkunde und die ihm zugegebene Lehranweisung sich aufgedrängt haben. Die Lehrpläne für Heimatkunde, Geographie und Geschichte führen vor allem wieder zu einer ungeheueren Überbürdung für die Schüler und Lehrenden, wieder mit all den ernsten geistigen, sittlichen, ja auch Gesundheitsfolgen sowohl für die Schüler als die Lehrenden, welche mit Überbürdung notwendig verknüpft sind. (Vergl. d. Lehrplan für Heimatk. u. Geographie, S. 179—193; und für Geschichte, S. 193—201.) Die thatsächlich hervortretende Lehrabsicht ist abermals darauf gerichtet, die Fachwissenschaft in die Volksschule hineinzutragen, selbst schon in der Heimatkunde! Wieder sollen die aufserordentlich vielen, umfänglichen und inhaltlich schon in der Heimatkunde ganz unverständlich hochgespannten Aufgaben so wissenschaftlich einlässig den Schülern zugebracht werden, dafs Fachkandidaten in Berufsprüfungen nicht wohl mehr in das einzelne hinein könnten gefragt werden. (Vergl. die Lehrprobe über Afrika, S. 147 f., die Andeutungen über die Behandlung von Amerika und Asien. S. 149 f.) Die fachwissenschaftliche Betrachtungsweise wird wieder zum Lehrverfahren mit Kindern erhoben. (Für Geogr., S. 138.) Die Naivetät des Verfassers in Bezug auf den Unterricht mit Unmündigen tritt dabei wieder drastisch zu Tage, ganz besonders bei seinen Vorschriften und Vorschlägen zur Heimatkunde. Kinder und Lehrende sind abermals Einem in wichtigen Bildungsgebieten überantwortet, und die traurige Berufslage der Lehrenden wird wiederum tief empfunden. Wieder giebt sich der Verfasser wie ein unumschränkter Herrscher über die Gebiete, giebt seinen Lehrern wieder geistigen Rat, und doch mufs der Jüngste unter den Lehrenden, wenn er ein wohl geführtes Seminar hinter sich hat, fühlen, dafs der Mann weder in Geographie noch gar Geschichte irgend auf der Höhe ist, welche die Methodik dieser Fächer in der Gegenwart erreicht hat. Wieder sind ihm die grundlegenden Arbeiten in der Heimatkunde, in der Methodik des geographischen und geschichtlichen Unterrichts ganz fremd. Beim Lesen seiner Litteraturvorschläge zur weiteren Vertiefung in die Methodik der Heimatknnde, Geographie und Geschichte hat man in stärkerem Grade noch, als beim Lesen derjenigen zur Vertiefung in die Methodik der Naturkunde, die Empfindung, einem Manne gegenüber zu sein, der, gleich

anderen Leuten, die aus ganz ferne gelegenen Arbeitskreisen irgendwohin plötzlich zur Leitung berufen werden, liest, was ihm der Zufall entgegenbringt, um sich mit seiner neuen Aufgabe abzufinden. Seine Äufserungen zur Geschichte verraten zudem, dafs er hier nicht einmal rein fachlich zu Hause ist.

Doch dies alles und vieles andere noch mufs der Leser durch die Prüfung der Lehrpläne und -Anweisungen zur Heimatkunde, Geographie und Geschichte selbst weiter ausmachen. Ein Buch wäre erforderlich, wollten die Bedenken gegen die weltkundlichen Lehrpläne und -Regeln des Verfassers mit einiger Vollständigkeit dargelegt werden.

4. In der gründlichen und ernsten Prüfung der Lehrplanaufstellungen zur Heimatkunde, Geographie, Geschichte und Naturkunde wie der zugegebenen Anweisungen für das Lehrverfahren besteht die Pflicht der Kritik gegenüber der Schrift, denn diese Lehrpläne und -Anweisungen sind von allem, was die Schrift enthält, noch am meisten dem Verfasser zuzurechnen. Sie werden als Bildungs- und Lehrgesetz thatsächlich schwere Folgen erzeugen. Schon die lebendige Anteilnahme am Nächsten, das thätige Bildungsinteresse gebieten, diesen Lehrplänen und -Anweisungen wegen ihrer Tragweite für das geistige Leben vieler Menschen genau nachzudenken und ihre unvermeidlichen üblen Folgen ins Licht zu rücken. Mit der Prüfung der Lehrpläne und Lehranweisungen ist die Aufgabe der Kritik gegenüber der Schrift erschöpft. Dieselbe enthält zwar, wie bereits einmal berührt wurde, auch allgemeine Betrachtungen. Aber diesen gegenüber hat die Kritik keine Aufgabe.

Sie sind für's erste völlig gegenstandslos für die Beurteilung der Lehrpläne; denn, wie der Verfasser uns bereits eingestanden hat, (vergl. wieder Vorw., VI), sind ja die Lehrpläne von ihm gemacht worden, ohne dafs er daran gedacht hätte, die von ihm gewählte Stoffgruppierung und Gliederung weiter zu begründen! Die Lehrpläne ruhen nicht auf einer begründeten zusammenhängenden Theorie, sondern auf dem Dafürhalten. Ein solcher Fall steht wohl einzig da, dafs ein Mann, an verantwortlicher Stelle und im Begriffe, in Ausrichtung seines wichtigen Amtes eine sehr bedeutungsvolle Handlung zu vollführen, eine Handlung von sehr ernsten geistigen, moralischen, selbst leiblichen Folgen, besonders für Kinder, die ihm, aus vollstem Vertrauen, von den Eltern überlassen sind, Folgen entweder zum Guten oder zum Schlimmen, diese Handlung wagemutig vollzieht, ohne, nach seinem eigenen Geständnis, daran zu denken, dafs eine solche, nicht allein überaus wichtige, sondern auch sehr schwierige Handlung

Digitized by Google

nur nach gründlichster, reifster Überlegung und Besinnung, bei tüchtigster Ausrüstung dazu, unternommen werden dürfte.

Fürs zweite sind diese allgemeinen Betrachtungen — abgesehen von ihrer praktischen Bedeutungslosigkeit — unter aller Kritik. Der Leser wird ersucht, es hier wieder so wie bei den Lehrplänen zu machen: diese allgemeinen Betrachtungen seiten-, ja stellen- und satzweise durchzugehen und in ihren Einzelheiten wie als Ganzes ruhig auf sich wirken zu lassen. Allerdings ist das eine harte Zumutung. Jemand hat mir geklagt, dafs es ihm nicht möglich sei, mehr wie 2 Seiten des Buches nacheinander zu lesen. So starke geistige Unlustgefühle werden unwillkürlich in einem Menschen davon erregt, der an strenges, schlichtes Denken gewöhnt ist. Man hat bei diesen allgemeinen Betrachtungen wirklich öfters eine Empfindung ähnlich derjenigen, die man hat, wenn gleichzeitig viele Instrumente gestimmt werden. Zwar auf einen, der schon eingenommen ist, wenn er nur viel Worte vernimmt und wenn ihm einmal ums anderemal gelehrte Schriften aufgeführt werden, mag die Schrift gerade in ihren allgemeinen Betrachtungen bethörend wirken, desto bethörender, je weniger er sich möglicherweise selbst dabei etwas zu denken vermag. Aber auf einen klaren Kopf mufs die Wirkung eine sehr ungünstige sein. Ursprüngliche Gedanken, einen sachlich und logisch geforderten Fortgang, die bei Ausführungen selbständiger Denker innerlich so befruchten und erquicken, sucht man vergeblich. In der Hauptsache begegnen in buntem Wechsel nur zusammengelesene und zwar sehr eilfertig zusammengelesene Gedanken anderer, untermischt mit griechischen und lateinischen Kraftsprüchen (ohne Übersetzung), oder auch mit gelehrt mathematisch anklingenden Wendungen — also ein Produkt von der Art, die Goethes Faust bei seinem Famulus Wagner unvergleichlich wertet. Wir werden in 101 Mitteilungen, Anführungen, Gedanken, Meinungen und Behauptungen umhergeworfen, so dafs der geistige Magen schon etwas mufs aushalten können, wenn er beim Verarbeiten dieser Kost nicht in seiner Gesundheit Schaden nehmen soll.

Fürs dritte sind diese allgemeinen Betrachtungen, gerade in ihren Kernpunkten, auch aufser aller Kritik. Denn die Kernpunkte sind alle miteinander Entlehnungen, von Pestalozzi, Mach, Willmann — ja Aristoteles und Plato; so dafs es wider alle Billigkeit verstiefse, darüber mit dem Verfasser selbst zu rechten. Er hat diesen Entlehnungen gegenüber kein geistiges Besitzrecht, aber auch keine Vertretungspflicht.

Wegen dieser Entlehnungen ist eine Kritik der allgemeinen Be-

trachtungen nicht nur unstatthaft, sondern rein unmöglich. Die Flüchtigkeit, mit welcher die Schrift nach ihrem eigenen Zeugnis gemacht ist, erweckt gegenüber jeder der Anführungen die Besorgnis, dafs wir es dabei gar nicht mit einer aus der wissenschaftlichen Erfassung des völligen Zusammenhanges, in welchem diese Entlehnungen an ihrem ursprünglichen Orte stehen, oder den dieselben im ganzen der Überzeugungen ihrer Urheber haben, sich ergebenden Zustimmung, sondern lediglich mit jener Art der Aushebungen zu thun haben, die so gewöhnlich in den Bearbeitungen von Examenaufgaben begegnet, wobei einfach nach dem Augenblicksbedürfnis dies und das da und dort schnell herausgenommen wird. Und in der That läfst sich das bei den Entlehnungen der Schrift öfters sehr leicht nachweisen. Man denke auch: in Monaten macht der Verfasser ein Buch, das die Frucht einer Lebensarbeit sein sollte, und nimmt dazu buchstäblich einen Haufen zum Teil sehr umfänglicher, sehr schwerer Bücher vor, unter welchen besonders einzelne die Vertiefung von Jahren verlangen, damit man in sie eindringe und aus Überzeugung zu ihrem Inhalt Stellung zu nehmen vermöge. Die Kritik müfste notwendig die Entlehnungen an ihrem ersten Orte aufsuchen, in ihrem Zusammenhange mit dem Ganzen der Gedanken der Urheber zu verstehen trachten, sie müfste, kurz gesagt, zur Kritik Pestalozzis, Machs, Willmanns, ja selbst von Aristoteles und Plato sich auswachsen, um so mehr, da die Entlehnungen Hauptgedanken in den Lehren dieser Männer darstellen.

Und damit wäre noch nicht das Ende der kritischen Arbeit erreicht. Die Schrift macht ja noch eine Menge von geringeren Entlehnungen aufser den Hauptentlehnungen. Diese würden in eine ganze Reihe anderer Gedankenverkettungen hineintreiben, wenn man sich im Ernst auf eine Prüfung derselben einlassen wollte. Die Kritik der allgemeinen Betrachtungen würde sich so zu einer wahrhaft endlosen ausdehnen und doch niemals den Verfasser der Lehrplanschrift treffen. Jeden Selbstdenkenden, jeden, der es innerlich erlebt hat, dafs es für das menschliche Bewufstsein eine andere, als die selbst erzeugte Wahrheit gar nicht giebt, mufs es mit starkem Seelenunmut erfüllen, wenn er hier fortgesetzt diese Selbstbestätigungen geistiger Unproduktivität erfahren mufs und so hart daneben die Spiegelungen keines geringen geistigen Selbstgefühls und die Ausübung keiner geringen geistigen Richterei.

5. Aber wenn auch die allgemeinen Betrachtungen für die Lehrpläne des Verfassers keine Bedeutung haben und wenn auch die Kritik diesen Betrachtungen gegenüber nicht verpflichtet ist, sollen doch im

Digitized by Google

UNIVERSITY OF CALIFORNIA

folgenden die beiden Hauptpunkte derselben (nach Vorw. VI) neben die Lehrpläne ein wenig gehalten werden, um zu sehen, wie sich in dieser Beleuchtung die Lehrpläne ausnehmen.

a) Der Verfasser wagt seine Stoffgruppierung und Gliederung als im Einklang seiend zu bezeichnen »mit den wenigen hier einschlägigen Gesetzen, die einst Pestalozzi in seinem Buche »Wie Gertrud ihre Kinder lehrt« niedergelegt.« (Vorw. VI.) Freilich versäumt er, was doch vor allem notwendig gewesen wäre, diese wenigen Gesetze ausdrücklich anzugeben. Seltsam mutet es auch an, dafs zwar im Vorwort Pestalozzi die erste Rolle für die Gestaltung des Lehrplans zugeteilt wird, aber in den allgemeinen Betrachtungen zur Lehrplangestaltung, in der Lehrplantheorie, Pestalozzi fast vergessen ist, obwohl doch eine zum Vorwort stimmende Ableitung der Lehrplantheorie vor allem jene Gesetze Pestalozzis als die vornehmsten Grundgesetze des Lehrplans hätte deutlich entwickeln und sodann die einzelnen Forderungen für den Lehrplan folgestrenge daraus hätte gewinnen müssen.

Im ganzen tritt nur ein Satz, oder es treten vielleicht zwei Sätze Pestalozzis in der Schrift auf, aber durchaus nicht als leitende Sätze für die Untersuchung, sondern so gelegentlich. Das ist einmal der Satz: »Die Grundsätze alles Unterrichtes müssen von der unwandelbaren Urform der menschlichen Geistesentwicklung abstrahiert werden. (Vergl. S. 90.) Und dann die Stelle, dafs »durch das Zusammenstellen von Gegenständen, deren Wesen das nämliche ist, die Einsicht über die innere Wahrheit derselben wesentlich und allgemein erweitert, geschärft und gesichert wird. (S. 97.)

Es mufs nach dem Vorwort angenommen werden, dafs es vor allem der zuerst angeführte Satz sei, mit welchem der Verfasser seinen Lehrplan von vornherein im Einklang glaubte. Ehe jedoch diesem vermeintlichen Einklang weiter nachgeforscht werden kann, sind einige allgemeine Bemerkungen zu erledigen. Erstens diese: Es ist bei Pestalozzi häufig schwer, sicher das zu treffen, was er wohl bei seinen Ausführungen gedacht hat. Seine Schreibweise hat etwas von derjenigen Herders an sich, oder vielleicht noch richtiger von derjenigen Hamanns. Die Gedanken ringen in ihm nach Licht, aber er selbst, der Mann des Gemüts, kann sie oft nicht bis zur scharfen Bestimmtheit bringen. In seinem Stil ist Glut, aber nicht so sehr viel Helligkeit. Derselbe zieht uns als Ausdruck des Innern eines begeisterungsvoll an sein Ideal sich hingebenden edlen Menschen mächtig an, aber den einzelnen Ausführungen stehen wir nicht selten ratlos gegenüber, man weifs oft beim besten Willen nicht viel damit anzufangen. Versuche man es doch nur, brauchbare Weisungen für

den Unterricht daraus abzunehmen, und man wird das Gesagte mehr als einmal bestätigt finden. Mit der berührten Eigenschaft des Helldunkels der Schreibweise Pestalozzis hängt es aufs engste zusammen, dafs man seinen Ausführungen leicht etwas unterlegt, was er gar nicht im Sinn hatte. Wirklich berufen sich auf ihn ganz verschieden denkende Leute, und zwar anscheinend mit dem gleichen Recht. Er ist wie ein Orakel, das viele befragen, und welches in seinen dunklen Sprüchen jedem die Antwort zu geben scheint, die er begehrt.

Zweitens ist noch diese Bemerkung voraus zu machen. Pestalozzi gilt mitunter als Abgott und wird ganz in Heidenweise als solcher verehrt. Man verhält sich ihm gegenüber dann völlig kritiklos. Und doch giebt es wenige Schriftsteller, bei welchen Kritik in solchem Mafse geboten wäre, wie bei ihm. Dies geht schon aus dem vorhin Gesagten hervor. Er selbst, wenn er heute wieder erstehen und zu uns kommen könnte, würde sich gewifs von solchen, die ihm gegenüber auf Prüfung verzichten, mit Entrüstung abwenden. Er, in dessen Herzen eine heilige Liebe zu den geistig Bedürftigen lebte, dessen ganzes Streben eben darauf abzielte, die geistig Bedürftigen innerlich selbständig zu machen, müfste die als falsche Verehrer von sich weisen, die ihm gegenüber Verzicht auf Bethätigung des Urteils verlangen. Kritik ist Pestalozzi gegenüber besonders Pflicht nicht blofs wegen der Mehrdeutigkeit seiner Ausführungen, sondern auch namentlich darum, weil in seinen Schriften oft dicht neben unvergänglicher Wahrheit schwerer Irrtum lagert.

Drittens endlich ist noch diese Bemerkung voraus zu schicken. Pestalozzi wird zuweilen nicht allein als ein mächtiger Höhepunkt, sondern als der Gipfelpunkt in der Entwicklung der pädagogischen Erkenntnis, als die pädagogische Offenbarung, angesehen. Und doch erleben wir gerade bei ihm, dem tief Aufrichtigen, wie abermals selten wieder bei anderen, die Beschränkung des Menschen in seiner Individualität, die Abhängigkeit des einzelnen in der Richtung und Ausarbeitung seiner Gedanken von seiner Zeit und seiner eigenen Lebensfügung.

Nun möge der Gedanke in Erwägung gezogen werden, welcher nach dem Vorwort der Schrift ein Eckstein des ganzen Lehrplans sein soll: Die Grundsätze des Unterrichts müssen von der unwandelbaren Urform der menschlichen Geistesentwicklung abstrahiert werden. Es kommt, sagt Pestalozzi gleich weiter, alles auf die genaueste Kenntnis dieser Urform an. Und er giebt in der 5. Stelle des VI. Briefes[1])

[1]) Ich verweise nach Mann, J. H. P. ausgew. W., III. Bd., 2. Aufl. Dort ist der von K. angerufene Satz am Schlufs des 4. Abs. im VI. Br. zu finden.

Digitized by Google

davon die Auslegung: Die Welt liegt uns als ein ineinander fliefsendes Meer verwirrter Anschauungen vor Augen; die Sache des Unterrichts und der Kunst ist es, dafs sie die Verwirrung, die in dieser Anschauung liegt, aufhebe, die Gegenstände unter sich sondere, die ähnlichen und zusammengehörigen in ihrer Vorstellung wieder vereinige, sie alle uns dadurch klar mache, und nach vollendeter Klarheit derselben in uns zu deutlichen Begriffen erhebe. Und dieses thut sie, indem sie uns die ineinander fliefsenden, verwirrten Anschauungen einzeln vergegenwärtigt, dann uns diese vereinzelten Anschauungen in verschiedenen wandelbaren Zuständen vor Augen stellt, und endlich dieselben mit dem ganzen Kreis unseres übrigen Wissens in Verbindung bringt. Also geht unsere Erkenntnis von Verwirrung zur Bestimmtheit, von Bestimmtheit zur Klarheit, und von Klarheit zur Deutlichkeit hinüber. (Ausgew. W., III, S. 184 f.)

Für das Kind, das sich selbst überlassen in die Welt hineinsieht, trifft es zu, dafs ihm die Welt als ein ineinander fliefsendes Meer verwirrter Anschauungen vor Augen liegt. Die Sache des Unterrichts ist es wirklich, die Verwirrung dieser Anschauungen aufzuheben, indem er die Gegenstände unter sich sondert, nicht etwa durch Worte, sondern so, dafs er dem Kind Gelegenheit giebt, dieselbe Sache wiederholt zu erfahren und so es auszumachen, dafs sie etwas eigenes, anderes sei. Der Unterricht mufs auch die ähnlichen und zusammengehörigen Gegenstände in ihrer Vorstellung wieder vereinigen, indem er dem Kind Veranlassung zur Besinnung auf das Vergleichbare, Gemeinsame in mannigfaltigen Erfahrungen giebt und ihm dadurch zur Klarheit über die letzteren selbst verhilft, d. h. es zur Erfassung ihrer wesentlichen Bedeutung anleitet. Vergegenwärtigung der einzelnen Anschauung, Vereinigung der Aufmerksamkeit darauf, Verfolgen des Wechsels in dem Zuständlichen der einzelnen Anschauung, (Beurteilen des Stetigen dabei), Verknüpfung der einzelnen Anschauung, nach Ermittelung des Zufälligen und Beständigen darin, mit dem ganzen (zu ihr Beziehung tragenden) Kreis unseres Wissens (unserer bereits erworbenen Begriffe) führt durch die Klarheit zur Deutlichkeit, zum Verständnis des Verhältnisses, das zwischen der einzelnen Anschauung und dem Ganzen unseres Wissens besteht. Schliefst aber die ausgehobene Stelle die (psychischen) Anfangspunkte (des Erkennens) im Menschen ein? Ist daraus die Urform der menschlichen Geistesentwickelung abstrahiert? Es soll gelten, dafs die verwirrten Anschauungen von der Welt die psychischen Anfangspunkte des Erkennens im einzelnen seien, obschon dagegen einiges einzuwenden wäre. (Pestalozzi nimmt Anschauungen einmal als gleichgeltend mit

den Gegenständen: »Die Welt liegt uns als .... Anschauungen vor Augen«. Und dann Anschauung als subjektiven Thatbestand: Der Unterricht soll die Verwirrung, »die in dieser Anschauung liegt« aufheben. Und noch einmal als gleichgeltend mit den Gegenständen: Der Unterricht führt zur Klarheit, zu deutlichen Begriffen, wenn er die ... »Anschauungen einzeln vergegenwärtigt« etc.) — Hat aber Pestalozzi aus den psychischen Anfangspunkten des Erkennens die unwandelbare Urform der menschlichen Geistesentwicklung abstrahiert? Alles, was er in der 5. Stelle als Gang in der Entwicklung von verworrenen Anschauungen bis hin zu deutlichen Begriffen angiebt, ist nicht aus der Erfahrung an dem sich selbst überlassenen kindlichen Geistesleben abgenommen, sondern Gedankenergebnis der methodischen Bemühungen Pestalozzis selber, das Kind zu deutlichen Begriffen zu bringen. Mit dem Satz: Die Grundsätze des Unterrichts müssen von der unwandelbaren Urform der menschlichen Geistesentwicklung abstrahiert werden — steht es also thatsächlich so: Pestalozzi dachte sich einen Gang für die Erhebung von verworrenen Anschauungen zu deutlichen Begriffen und setzte diesen Gedanken als Urform der menschlichen Geistesentwicklung. Nicht der methodische Gang ist also auf einen vorfindlichen psychischen Thatbestand begründet, sondern ein psychischer Thatbestand wird auf grund eines methodischen Ganges gesetzt. Der Weg, den Pestalozzi sich bei der Erhebung zu deutlichen Begriffen vorstellte, soll der Weg des sich überlassenen naiven Bewufstseins in seiner Entwicklung sein!

Gleich in der folgenden 6. Stelle (nach d. Zählung i. M. Ausg.) tritt die so viel berufene Meinung auf, dafs die Klarheit oder Dunkelheit unserer Begriffe von der Nähe oder Ferne herrühre, nach welchen uns die Dinge berühren. In der 7. Stelle wird daraus die Folgerung gezogen: die Kenntnis der Wahrheit geht beim Menschen von der Kenntnis seiner selbst aus. In der 11. Stelle ist endlich der Gedanke ausgesprochen: Zahl, Form und Sprache sind gemeinsam die Elementarmittel des Unterrichts. (Ausgew. W., III, 185 f.) Während die so wichtige 5. Stelle eine Probe der Schwerverständlichkeit und Mehrdeutigkeit Pestalozzis giebt, enthalten die zuletzt angezogenen Stellen sehr weit tragende Zeugnisse dafür, dafs Pestalozzi über die Bedingungen der Auffassung völlig auf dem Irrwege war und die kindliche, die menschliche Aufmerksamkeit nicht erkannt hatte; aber auch dafür, dafs er, der Sohn des ungeschichtlichen, philosophischen Jahrhunderts, die Entwicklung des Kindes konstruieren wollte, statt sie in ihrer Wirklichkeit aufzusuchen und anzuerkennen.

Die 5. Stelle schliefst doch die grofse, wertvolle Einsicht ein,

Digitized by Google

dafs der Unterricht sich an die psychischen Bedingungen der Erzeugung von deutlichen Begriffen halten müsse. Sie bezeichnet die individuelle Anschauung (das individuelle Bewufstsein) als den Punkt, wo die Geistesbildung den Hebel einzusetzen habe, fordert die Erhebung zu Gedanken aus dem Erfahren des Inhalts derselben und will überhaupt einen wahrhaftigen Unterricht. Freilich ist die Stelle eben dadurch vor allem bedeutsam für das rechte Kinderlehren. Für den Lehrplan kann sie nicht als regelnder Hauptgedanke gelten, selbst wenn man von allen Mängeln derselben absieht. Der Lehrplan gründet sich überhaupt in erster Linie nicht auf ein psychologisches, sondern auf ein moralisches Prinzip: nicht auf den Gedanken der psychologischen Methode sondern der Persönlichkeit. Aber dennoch hat jene Stelle auch für die Lehrplangestaltung eine sehr hohe Wichtigkeit; sie schliefst in Bezug auf diese Gestaltung den Anspruch ein, dafs die Lehraufgaben auch in den Dienst der Erhebung des Kindes zur Wahrheit, in strenger Angemessenheit zu den psychologischen Gesetzen, treten sollen.

Eben die unvergängliche Forderung der psychologischen Methode durch Pestalozzi hat wie auf das Lehren so auch auf die Lehrpläne weniger Einflufs gewonnen. Jene anderen irrtümlichen Meinungen des Mannes über die Bedingungen der Klarheit oder Dunkelheit unserer Begriffe, den Ausgangspunkt der Kenntnis der Wahrheit und die Elementarmittel der Bildung dagegen haben sich der Lehrpläne und Lehrmittel bemächtigt und üben bis auf den heutigen Tag einen unheilvollen Einflufs in unseren Schulen aus.

Nach diesen notwendigen Vorbemerkungen kann die Frage beantwortet werden: Wie steht es um den vom Verfasser in Anspruch genommenen Einklang seiner Stoffgruppierung und Gliederung in dem Lehrplan für Heimatkunde, Geographie, Geschichte und Naturkunde mit den angerufenen Gesetzen Pestalozzis in dem Buche: Wie Gertrud ihre Kinder lehrt? Hier wird zunächst besonders stark empfunden, wie notwendig die Bezeichnung dieser Gesetze gewesen wäre. Es ist vorläufig nur erlaubt, sich an den Einen oben angeführten Satz aus dem sechsten Brief zu halten. (Die vom Verfasser S. 97 seiner Schrift aufserdem noch angezogene Stelle aus dem fünften Brief ist in ihrem Sinn in jenen Satz eingeschlossen.) Wir wissen, nach der Ausführung Pestalozzis dazu im gleichen Briefe, dafs die Anschauung das schlechthin notwendige Fundament des Unterrichts, der Punkt ist, von dem der Unterricht unbedingt ausgehen mufs, und dafs der Endzweck des Unterrichts deutliche Begriffe sind, deren Inhalt wahrhaftig erlebt ist. Nun bitte ich, dazu die Lehrpläne des

Verfassers (und auch die zugegebenen Lehranweisungen) halten zu wollen. Die nähere Betrachtung des Lehrplans zur Naturkunde hat ergeben, dafs die allermeisten Lehraufgaben desselben gar nicht einmal Grofsstadtkindern gegenüber lehrbar sind, wir haben entdeckt, dafs die Lehrenden die Naturerkenntnis aus Büchern schöpfen sollen, dafs der Vortrag der Lehrenden die hauptsächlichste Erkenntnisquelle für die Schüler ist, dafs der Schwerpunkt dieser ganzen Bildungsweise im Lernen von Ersatzleitfäden liegt. Eine nähere Betrachtung namentlich des Lehrplans für die Heimatkunde hätte einen noch gröfseren Kult des blofsen Wortwissens uns offenbart. Aber auch die nähere Betrachtung der Lehrpläne für Geographie und Geschichte würde darauf hingeleitet haben, dafs in diesen Lehrgebieten abermals das Geben und gedächtnismäfsige Lernen entschieden das Hauptgeschäft für Lehrende und Schüler bilden. Also in allen Stücken die Verleugnung jener Hauptforderung Pestalozzis, dafs der Anfangspunkt des Unterrichts die Anschauung, und dafs dessen Ziel erlebte Wahrheit sei. Wieviel Unfug doch mit dem Namen dieses ehrwürdigen, teueren Mannes getrieben wird! Nicht entschieden genug kann man dagegen Einspruch erheben, dafs eine Schrift sich damit decken will, die gerade in ihren praktischen Teilen alles hinabwirft, wofür dieser Mann gelebt und gerungen hat!

b) Der Verfasser wagt ferner seine Stoffgruppierung und Gliederung als im Einklang stehend zu bezeichnen »mit dem fundamentalen Prinzip aller geistigen Entwicklung, dem Prinzip der Ökonomie des Denkens«. (Vorw. VI.) Dieses Prinzip hat in seinen Augen, nach den wenigen hier einschlägigen Gesetzen Pestalozzis in dem Buche: Wie Gertrud ihre Kinder lehrt, für die Lehrplangestaltung entscheidende Bedeutung. Er entnimmt es aus einem Buche,[1]) das im Sommer des Jahres 1897 erschien, um die Zeit, wo er etwa seine Lehrpläne zu entwerfen begann; denn zu Beginn des Jahres 1898 gab er dieselben bereits zu weiteren Beratungen hinaus. (N. Vorw. VI.) Das Buch will eine erkenntnistheoretische Grundlegung der Psychologie liefern, eine rein empirische Theorie der psychischen Thatsachen unter Ausschlufs aller metaphysischen Voraussetzungen begründen. (Vergl. Vorw. v. Corn., III.)

Dem Verfasser unserer Lehrplanschrift dünkt die neueste Theorie des Seelenlebens die gewisseste, er wartet ihre wissenschaftliche Durchprüfung und Anerkennung nicht erst ab, flugs nimmt er sie für seine Lehrplangestaltung als Stütze in Anspruch, trotzdem er bei dieser

[1]) Psychologie als Erfahrungswissenschaft von Hans Cornelius. Leipzig, Teubner.

Digitized by Google

Lehrplangestaltung doch auch wieder, wie er selbst gesteht, gar nicht daran gedacht hat, sie weiter zu begründen. Wir thun hier einen lehrreichen Blick in die geistige Werkstatt des Verfassers.

Es giebt kaum ein schwierigeres Studium als das Studium der Psychologie, und bis einer darin so weit gelangt, dafs er sich selbst ein Urteil zutrauen mag, können leicht zehn und wieder zehn Jahre der Beobachtung und des Denkens gefordert sein. Wenn man ein soeben im Buchhandel über Psychologie erschienenes Werk rasch durchblättert, und daneben noch ein zweites und drittes Buch zu demselben Gegenstand eilfertig ansieht, wird man noch nicht Psychologe. Psychologisches Verständnis ist überhaupt nicht aus Schriften über das Bewufstseinsleben zu gewinnen, so wenig als Naturverständnis aus Büchern über das Naturleben zu schöpfen ist. Gleichwie vielmehr Naturverständnis nur aus der Erfahrung von der Natur selbst und dem eigenen Denken darüber zu erwerben ist, so Seelenverständnis nur aus der inneren Erfahrung und dem Denken darüber. Gerade Psychologie als Erfahrungswissenschaft ist auf einem anderen Wege, als dem eben bezeichneten, doch gar nicht erreichbar. Im übrigen darf hier vielleicht der Zweifel daran bekundet werden, dafs eine solche Psychologie eigentlich noch zu schaffen sei; am Ende bezeugt die Geschichte der Psychologie das Gegenteil davon.

Eben die streng erfahrungsgemäfse Psychologie mufs auf das allernachdrücklichste betonen, dafs keinerlei psychischer Thatbestand vorfindlich ist, aufser demjenigen, der erlebt wurde. Welches die Wandlungen in den psychologischen Theorieen jetzt oder in künftigen Zeiten sein werden, dieses Eine kann davon niemals berührt oder irgend erschüttert werden, dafs nur dann ein Bewufstseinsinhalt da sein kann, wenn er im Bewufstsein — da ist! Das ist der Psychologie des Volkstums, der Bauernpsychologie, schon längst unerschütterlich gewifs.

Das Gesetz, worauf sich der Verfasser beruft, hat vor reichlich 20 Jahren schon Avenarius in seiner Einführungsschrift »Philosophie als Denken der Welt nach dem Prinzip des kleinsten Kraftmafses« vertreten. Die Schrift von Avenarius hat indes im Umkreise der philosophischen wissenschaftlichen Bestrebungen keine tiefere Bewegung hervorgerufen. Darnach kam Mach auf jenes Gesetz zurück, und neuerdings hat es Hans Cornelius in seiner Psychologie als Erfahrungswissenschaft als »ein allgemeines psychologisches Grundgesetz« aufgenommen und also ausgesprochen, »dafs sich in unserem psychischen Leben überall das Bestreben kundgiebt, verschiedenartige Erlebnisse nach ihren Ähnlichkeiten unter gemeinschaftliche

Symbole zusammenzufassen, oder ... überall so viel als möglich das Gemeinsame des Verschiedenartigen durch ein zusammenfassendes Symbol zu bezeichnen.« (S. 82.)

Es ist die Frage, ob die Erkenntnistheorie die Psychologie, oder nicht vielmehr die Psychologie die Erkenntnistheorie zu tragen habe. Auch dieses darf ein wenig bezweifelt werden, ob es einer rein empirischen Theorie der psychischen Thatsachen, die alle metaphysischen Voraussetzungen ausschliefst, die nichts anderes sich vornimmt, als die vollständige und einfachste zusammenfassende Beschreibung der psychischen Thatsachen so völlig angemessen ist, dafs sie mit einem erkenntnistheoretischen Prinzip, einer Abstraktion aus gewissen inneren Thatsachen, also doch mit einem vorgefafsten Gesichtspunkt, an den psychischen Thatbestand herantritt!

Es ist gewifs auch etwas auffallend, dafs ein Gesetz, das als das fundamentale Gesetz aller geistigen Entwicklung bezeichnet wird, unter den vielen Forschern, die in erfreulicher Weise gerade auf dem Felde der Psychologie, und wahrlich nicht alle mit blöden Augen und voreingenommenem Sinn, thätig sind, eigentlich nur einem Einzigen sich aufdrängte. Sollte hierin nicht schon mittelbar eine Beurteilung dieses Gesetzes liegen? Oder handelt es sich dabei um eine Erkenntnis, die auch anderen Psychologen, ja vielleicht sogar Leuten, die gar nicht einmal Psychologen von Fach sind, keineswegs neu, welche am Ende uralt ist?

Das Gesetz selbst ist in einen bildlichen Ausdruck gekleidet, der von der Wirtschaftslehre entnommen ist. Bildliche Ausdrücke von seelischen Regeln bergen die Gefahr in sich, dafs sie sich nach und nach an die Stelle des Thatbestandes setzen, für welchen sie doch blofs eine Verdeutlichung sein sollten, wofür ein ganz hervorragendes Beispiel an der bildlichen Redeweise gegeben ist, die Wundt in seiner Theorie der Aufmerksamkeit angewendet hat.

(Schlufs folgt)

Digitized by Google

Die Bedeutung einer gesteigerten Volksbildung für die wirtschaftliche Entwicklung des Volkes[1])

Von

Dr. phil. **Max Maurenbrecher** - Berlin

Als der Ausschufs des Allgemeinen deutschen Lehrervereins die Besprechung der Beziehungen, die zwischen Volksbildung und Volkswirtschaft bestehen, auf die Tagesordnung der diesjährigen Hauptversammlung in Köln setzte, deutete er bereits durch die nähere Formulierung des Themas an, in welchem Sinne er es behandelt zu sehen wünsche, und welche Zwecke er mit diesem Thema verfolge. Es sollte nicht die an sich sehr interessante und wichtige Frage behandelt werden, welche Vorbedingungen wirtschaftlicher Natur die Durchführung einer gesteigerten Volksbildung voraussetze. An sich, wie gesagt, ist es sehr nötig, dafs gerade die Lehrer, die berufsmäfsig die Ausbreitung der Bildung zu betreiben haben, ihre Aufmerksamkeit auch diesen Problemen immer stärker zuwenden. Bildung kostet Zeit und Mufse: wieviel Zeit haben heutzutage die unteren Schichten des Volkes neben ihrer Erwerbsarbeit für Kulturbedürfnisse übrig? Bildung kostet Geld, heute mehr als irgendwann in früheren Zeiten: wie grofs ist der Prozentsatz vom Wochenverdienst, den ein Angehöriger der unteren Klassen heute für Kulturbedürfnisse ausgeben kann? Oder, wenn wir nur bei den nächsten Schutzbefohlenen des Lehrers, den Schulkindern, stehen bleiben: wieviel Arbeitskraft, wieviel Gesundheit und Frische geht vielen Kindern dadurch verloren, dafs sie vor und nach der täglichen Schulzeit in der Erwerbswirtschaft der Eltern oder gar um Lohn in fremden Wirtschaften Arbeit thun müssen! Man kann ein ganzes Programm der Sozialreform schreiben, wenn man vom Standpunkt des Lehrers aus die Frage stellt: Wie müssen die wirtschaftlichen und sozialen Verhältnisse beschaffen sein, wenn meine Bildungsarbeit auch nur annähernd Aussicht auf Erfolg haben soll?

Aber derartige Erwägungen liegen nicht im Rahmen der in Köln angestellten Betrachtungen. In der richtigen Erkenntnis, dafs eine fruchtbare Besprechung nur möglich ist, wenn das Gebiet, über das sie sich erstrecken soll, nicht allzugrofs ist, hat der Ausschufs diese wirtschaftlichen Vorbedingungen von vorneherein als eine zuge-

[1]) Im Folgenden sind die Grundgedanken eines Vortrags wiedergegeben, den der Verfasser im Laufe des letzten Winters in den Lehrervereinen in Zwickau und Dresden gehalten hat.

standene Sache angesehen und hat die Aufmerksamkeit der Versammlung nur auf die andere Seite des Problems lenken wollen, nämlich auf die wirtschaftlichen Folgen die eine gesteigerte Volksbildung in der selbstverständlichen Wechselwirkung aller Seiten des Volkslebens mit sich bringt. Wenn die Bildung des Volkes sich hebt, welche Bedeutung hat das für Gütererzeugung und Gütereinfuhr und Ausfuhr, für die Rentabilität unserer Produktion gegenüber der anderer Völker, kurz für den Wohlstand und den steigenden Ertrag unserer Volkswirtschaft?

Wenn man bei der Beantwortung dieser Frage rein deduktiv verfährt, so scheint die Sache sehr leicht zu sein. Wir haben uns seit langem schon daran gewöhnt, in der »Bildung« nicht nur eine Anhäufung toter Kenntnisse zu sehen, vielmehr in ihr steigende Geschicklichkeit, Fertigkeit, Energie, Regsamkeit, kurz eine lebendige Tüchtigkeit zu erblicken. Je mehr Menschen in den Kreis dieser Erhöhung der Thätigkeit gezogen werden, um so gröfser wird der Fortschritt sein, den die Kulturentwicklung im ganzen macht. Und mit der Kulturentwicklung im ganzen steigt auch das wirtschaftliche Leben, das ja nur eine Seite dieses Kulturprozesses überhaupt ist. Es ist kein geringerer als Adam Smith gewesen, der Begründer der klassischen liberalen Nationalökonomie, der diese Sätze zuerst mit aller Energie für das wirtschaftliche Leben der Völker betont hat, und nach ihm ist es eine grundlegende Behauptung der liberalen Wirtschaftslehre in allen Ländern geblieben, dafs gesteigerte Bildung gesteigerte wirtschaftliche Tüchtigkeit der wirtschaftenden Personen und damit auch gesteigerte Erträge der einzelnen Wirtschaften bedeute. Die realistische, induktive Schule unserer Nationalökonomie hat diesen Satz aufgenommen und ihn durch Beispiele aus der Erfahrung zu erhärten gesucht. In Deutschland ist er vor allem durch die Arbeiten von Brentano und Schultze-Gävernitz[1]) zu einer anerkannten Wahrheit im Kreise aller sozialreformerisch gestimmter Politiker und Gelehrten geworden. Und so erfreut er sich auch in den Kreisen der vorwärtsdrängenden, zukunftfrohen, fortschrittfreundlichen Lehrerschaft einer unbestrittenen Zustimmung.

Die meisten Erörterungen, die aus Lehrerkreisen zu diesem Thema beigesteuert worden sind, nehmen denn nun auch den Verlauf, dafs sie nach Aufstellung jenes allgemeinen Satzes daran gehen, seine

[1]) Brentano, Über das Verhältnis von Arbeitslohn und Arbeitszeit zur Arbeitsleistung. Leipzig, Dunker & Humblott, 1893. — Schultze-Gävernitz, Der Grofsbetrieb, ein wirtschaftlicher und sozialer Fortschritt. Ebenda 1897. — Vergl. auch Herkner, Die soziale Reform als Gebot des wirtschaftlichen Fortschrittes. Ebenda 1891.

Digitized by Google

pädagogischen Konsequenzen zu ziehen. Welche Forderungen mufs die Schule und mufs das Bildungswesen eines Landes überhaupt erfüllen, um den gewünschten Effekt erhöhter wirtschaftlicher Tüchtigkeit zu erreichen? Man kann von hier aus sowohl für die allgemeine Erziehungsschule und ihre Fortsetzungen in der allgemeinen Fortbildungsschule und den verschiedenen Volksbildungsanstalten wie für die einzelnen Zweige des Fachschulwesens wirtschaftlich begründete pädagogische Forderungen stellen. Die allgemeine Erziehungsschule mit ihren Fortsetzungen soll die lebendige Tüchtigkeit, die geistige Regsamkeit im allgemeinen, kurz den Willen des Schülers anregen. Sie soll nicht nur totes Gedächtnismaterial, sondern Willensmotive mitteilen. Für die Methode, in der bisher z. B. der Religions- und Geschichtsunterricht noch überwiegend getrieben wird, ergeben sich hieraus sehr scharfe Sätze der Kritik. Die Fachschulen ihrerseits sollen ihren Zöglingen die Kenntnisse und Fertigkeiten geben, sich in den veränderten Verhältnissen der modernen Konkurrenz schnell und sicher zurechtzufinden. Landwirtschaftliche und Gewerbe-Schulen, die ihren Zöglingen technische und kaufmännische Kenntnisse zugleich zuführen, sind eine Grundforderung für die Erhaltung des Bauern- und Handwerkerstandes. Hier ist heute noch fast alles zu thun. Das höhere technische Schulwesen ist dagegen schon weiter entwickelt und erringt sich in der allgemeinen Volksmeinung von Jahr zu Jahr einen höheren Platz. Auf ihm hauptsächlich beruht die Überlegenheit unserer deutschen Industrie auf dem Weltmarkt.

Ich kann auf diese einzelnen pädagogischen Fragen nicht näher eingehen, weil ich auf diesem Gebiete nur als Laie zu reden vermag; nur um der Vollständigkeit willen sollte an diese mögliche Fortsetzung der Erwägung auf pädagogischem Gebiet erinnert werden. Uns interessiert hier nur der allgemeine Satz, der allen diesen Einzelerörterungen zu Grunde liegt, und dessen unbedingte Richtigkeit von vorneherein gewöhnlich angenommen wird, nämlich der Satz, dafs gesteigerte Bildung der wirtschaftenden Subjekte unter allen Umständen für den Ertrag der Wirtschaft eine günstige Bedeutung haben müsse. Und diesen Satz noch etwas näher zu prüfen, als es gemeinhin bei der Vorbereitung auf die Kölner Verhandlungen geschehen ist, das soll die Absicht der folgenden Zeilen sein.

Es mufs schon das als sehr auffällig betrachtet werden, dafs es immer noch Gegner jenes Satzes gerade innerhalb der Kreise der am Wirtschaftsleben direkt Beteiligten giebt. Wenn der Satz so unbedingt und mit so axiomatischer Sicherheit eintrifft, wie ist es dann zu erklären, dafs führende Männer innerhalb der Landwirtschaft

und innerhalb der Industrie der steigenden Volksbildung so ablehnend gegenüberstehen? Läge der wirtschaftlich günstige Effekt der Bildung in allen Fällen so klar auf der Hand, wie es in unseren Kreisen meist angenommen wird, so wäre die Bildungsfeindlichkeit im agrarischen und grofsindustriellen Lager thatsächlich nicht zu verstehen. Gerade auf diese Kreise müfste ja eine Begründung der Bildung aus wirtschaftlichen Erwägungen heraus den meisten Eindruck machen, weil sie in erster Linie von dem besseren Ertrag der Arbeit ihrer Arbeiter Vorteil hätten. Und es scheint thatsächlich die Absicht des Vorstandes des deutschen Lehrervereins gewesen zu sein, diese Kreise für die Steigerung der Volksbildung zu interessieren. Es soll, um den Ausdruck zu brauchen, eine argumentatio ad hominem versucht werden, es soll diesen Kreisen in ihrer eigenen Sprache, in den ihnen am nächsten liegenden Gedankengängen die Forderung der gesteigerten Volksbildung mundgerecht gemacht werden. Ganz roh ausgedrückt, es soll gesagt werden: euer Profit wird steigen, wenn die Bildung eurer Arbeiter sich hebt, und darum müfst auch ihr um dieser wirtschaftlichen Folgen willen für die gesteigerte Volksbildung sein! Um Propaganda für seine idealen Zwecke zu machen, betritt der deutsche Lehrer den Boden einer materialistischen Begründung des Bildungsstrebens, sucht er ihre Berechtigung nicht aus ihr selbst, sondern aus ihren wirtschaftlichen Folgen heraus nachzuweisen. Und hier gerade ist es, wo sich die Frage erhebt, ob die materialistische Begründung der Bildung als stichhaltig erscheint.

Die nächste Folge der steigenden Bildung der Arbeiter ist nämlich die Erhöhung der Produktionskosten. Die steigende Bildung bedeutet erhöhte Ansprüche an das Leben, steigende Lebenshaltung und Entstehung immer neuer Bedürfnisse, d. h. immer erneutes Streben nach Steigerung des Lohnes und Verkürzung der Arbeitszeit. Der Arbeiter wird immer »begehrlicher«, und seine Ansprüche an eine humane Behandlung und eine geachtetere soziale Stellung wachsen immer mehr. Weder ist die »Disziplin« innerhalb des Betriebes, noch ist die alte Lohnhöhe auf die Dauer in der alten Weise noch weiter aufrecht zu erhalten. Gesteigerte Bildung des Arbeiters bedeutet also in jedem Falle eine Verteuerung der menschlichen Arbeitskraft. Nun ist es ja häufig möglich, durch Anwendung technischer Fortschritte den Anteil der menschlichen Arbeit an der Herstellung des einzelnen Produktes prozentualiter sehr stark herabzusetzen so dafs das Lohnquantum, das auf das einzelne Produkt fällt, trotz einer erheblichen Steigerung der Löhne im ganzen geringer ist als es vor Einführung der technischen Verbesserung war. Solcher

Digitized by Google

Art sind die Beispiele, die Brentano und Schultze-Gävernitz in den genannten Schriften anführen, vor allem der letztere hat aus der Geschichte der englischen Baumwollindustrie viel hierher gehöriges Material zusammengetragen. Derartige technische Verbesserungen, die das Steigen des Lohnes wieder ausgleichen, sind aber nicht in jedem Betriebe möglich. Es giebt Zweige des Wirtschaftslebens genug, in denen man nur unqualifizierte menschliche Arbeit, nur Kraftleistung braucht; und wenn es hier bei den bestehenden Konkurrenzverhältnissen nicht möglich ist, die Preise höher zu stellen und dadurch das Steigen der Produktionskosten wieder wett zu machen, so bleibt eben nichts anderes übrig, als dafs der Gewinn, den diese Betriebe bisher abgeworfen haben, zurückgeht oder auch ganz verschwindet. Alle die Betriebe, die der Natur ihrer Produkte nach auf niedrige Preise und geringe Produktionskosten angewiesen sind, und die doch nicht vermögen, durch arbeitsparende Maschinen oder sehr spezialisierte Arbeitszerlegung die höher entlohnte Arbeitskraft intensiver zu verwerten, alle diese Betriebe haben ein natürliches wirtschaftliches Interesse an der Niedrighaltung der Volksbildung, sie alle nehmen an den früher geschilderten günstigen Folgen der gesteigerten Volksbildung keinen Anteil.

In der ersten Periode der grofsen Industrie war es geradezu eine allgemeingiltige Regel, dafs die Höhe des Gewinnes in umgekehrtem Verhältnis zur Höhe der Lebenshaltung der Arbeiter stand. In England sowohl wie in Deutschland begann die grofse Industrie damit, dafs sie Massen früher besser situierter Leute zunächst ins Elend stiefs, und dafs sie auf einer Arbeiterschicht sich erhob, die kaum das Existenzminimum erreichte. Die traurigen Bilder proletarischen Elends, die die Industrieprovinz Lancashire im ersten Drittel des eben verflossenen Jahrhunderts zeigte, sind ja bekannt genug. Aber der wirtschaftliche Fortschritt, der die Arbeitermassen zunächst vollständig verarmen liefs, erzeugte in ihnen soziale Gegentendenzen, und in langsamer politischer und gewerkschaftlicher Arbeit hob sich die Lebenshaltung der oberen Arbeiterschichten und mit der Lebenshaltung im allgemeinen stieg auch ihre Bildung und ihre geistige Regsamkeit und damit wiederum auch ihr Anspruch an Lohn und Verkürzung der Arbeitszeit. Diese Reaktion der Arbeiterbewegung, die zunächst ein sozialer, aber kein wirtschaftlicher Fortschritt war, zwang dann die Fabrikanten, darauf zu denken, dafs sie die teuer gewordene Arbeitskraft möglichst durch eine anderweite Organisation des Betriebes rentabler verwerten könnten, als es ihnen bei Beibehaltung der alten Produktionsmethoden möglich gewesen wäre. Dadurch ent-

stand der neue wirtschaftliche Fortschritt, der in der steigenden Verwendung arbeitsparender Maschinen und ähnlichem liegt. Die steigende Volksbildung hat diesen wirtschaftlichen Fortschritt erst möglich gemacht, weil ungebildete und stumpfe Arbeiter so komplizierte Maschinen nicht zu bedienen verstehen; aber herbeigeführt hat sie ihn nicht, oder wenigstens nicht direkt, sondern sie hat nur ihrerseits wieder Gegentendenzen auf seiten des Unternehmers ausgelöst, die darauf gerichtet waren, den wirtschaftlichen Schaden abzuwehren, den sie ohne dies sicher herbeigeführt hätte. Hier wie überall in der Geschichte, ist der Thatbestand der geschichtlichen Entwicklung der, dafs verschiedenartige Tendenzen in Wechselwirkung untereinander stehen und dadurch sich teilweise aufheben oder doch stark modifizieren: Die wirtschaftliche Tendenz der Steigerung des Gewinnes führt zur Niederdrückung der Arbeiterklasse; aber die soziale Reaktion der niedergedrückten Arbeiterklasse hebt diese wieder empor und bedroht ihrerseits die Rentabilität der Wirtschaftsbetriebe, weil sie die Produktionskosten erhöht. Darauf antwortet wieder die wirtschaftliche Tendenz des möglichst hohen Gewinnes, indem sie eine Umformung des Betriebes erstrebt, um die teurer gewordene Arbeit intensiver zu verwerten.

Der wirtschaftliche Fortschritt ist also in England thatsächlich eine Wirkung der gesteigerten Volksbildung gewesen, aber — und das ist für uns das Wichtigste — indirekt und ungewollt. Den Arbeitern, deren Gefühl und Wille gegen die niederdrückende Tendenz des modernen Kapitalismus reagierte, lag die Absicht ganz fern, eine Steigerung der Intensität des Wirtschaftslebens herbeizuführen. Sie suchten eine bessere Lebenshaltung und damit auch eine bessere Bildung um ihrer selbst willen; ein regsameres, intensiveres geistiges Leben war ihnen Selbstzweck an sich, und die Steigerung der Produktivität der Arbeit ein vollkommen unbeabsichtigter und ungewollter Nebenerfolg. Darum sorgten sie auch nicht darüber, dafs manche Betriebe, die den veränderten Ansprüchen sich nicht anpassen konnten, durch ihre gesteigerte Lebenshaltung einfach zu Grunde gingen.

Wenn wir nun von diesen Erfahrungen der englischen Wirtschaftsgeschichte aus die heutigen Verhältnisse in Deutschland prüfen, so zeigen sich da eine Menge von Betrieben und von ganzen Produktionszweigen, die bei gesteigerten Ansprüchen ihrer Arbeiter vermutlich einfach zu Grunde gehen würden. Bekannt ist die »Bildungsfeindschaft« unserer ostelbischen Grofsgrundbesitzer, die ja schon gelegentlich im preufsischen Landtag zu harten Zusammenstöfsen

Digitized by Google

zwischen Kultusministerium und Landwirtschaftsministerium geführt hat. Es hieſse den Gegner gar zu einseitig beurteilen, wenn man nicht anerkennen wollte, daſs ein gut Teil dieser »Bildungsfeindschaft« seinen sehr realen wirtschaftlichen Grund hat: Der Groſsgrundbesitz, der schon heute über zu hohe Lohnansprüche seiner »Leute« klagt, und der ihnen diese Ansprüche schon heute nicht mehr ausreichend befriedigen kann, würde allerdings zu Grunde gerichtet werden, wenn mit steigender Bildung die Lebensansprüche der landwirtschaftlichen Arbeiter sich noch weiter steigern würden. Auch die Gegnerschaft so vieler Handwerksmeister gegen die Ausdehnung des Fortbildungsschulbesuches ihrer Lehrlinge hat wohl zum groſsen Teile hier ihren Grund. Gewiſs kommt auch Abneigung gegen alles Neue, Trägheit und Gebundensein an das gewohnheitsmäſsige Leben dazu, aber das allein könnte die auffällige Erscheinung nicht erklären, daſs gerade die Betriebsformen, die heute schon die unrentabelsten sind, sich gegen die Ausbreitung der Bildung erklären. Sie fürchten die Verteuerung ihrer menschlichen Hilfskräfte, weil ihr Betrieb keine Steigerung der Produktionskosten mehr zu ertragen vermag. Wenn man diese wirtschaftliche Begründung der Tendenzen des Gegners sich klar macht, so wird man lernen, über manches bildungsfeindliche Wort aus diesen Kreisen milder zu denken; man wird verstehen, daſs es nicht nur Bosheit und moralische Defekte sind, die die Gegner dazu bringen, unser Streben nach Ausbreitung der Bildung zu bekämpfen, sondern daſs sie ebensogut und mit demselben moralischen Rechte ihr wirtschaftliches Selbstinteresse vertreten, wie der Arbeiter es thut, der um soziale Besserstellung kämpft. Es handelt sich also nicht um den Kampf zwischen gut und schlecht, sondern es handelt sich um den Kampf zweier entgegenstehender Interessengruppen, von denen jede das gleiche moralische Recht hat, ihr Interesse zu vertreten. Diese Erkenntnis wird uns in der energischen Vertretung unseres bildungsfreundlichen Standpunktes keinen Augenblick erlahmen lassen, aber sie wird unserem Kampf den persönlich verletzenden Stachel nehmen, der sonst so oft unsere politischen Kämpfe verbittert. Vor allem aber — und das ist für unsere Betrachtung das wichtigste — sie wird uns davon abhalten, rein um ihrer wirtschaftlichen Folgen willen die Ausbreitung der Bildung zu fordern. Denn wir wissen nun, daſs diese wirtschaftlichen Folgen nicht für alle Teile des Volkes von gleich erfreulichem Charakter sind.

Aufserdem aber entsteht durch Steigerung der Volksbildung noch eine neue Schwierigkeit. In jedem Wirtschaftsleben giebt es eine

Reihe allerniedrigster, gemeinster Arbeiten, die unumgänglich nötig sind, und die doch keiner mit Freuden macht. Dazu gehören z. B. Erd- und besonders Kanalarbeiten, Schleusenräumen und ähnliches, teilweise auch die Arbeit im Bergwerk und anderes. In gewissem Sinne kann man auch die niederen Dienste im Haushalt dazu rechnen, soweit der Dienende dadurch seine soziale Selbständigkeit verliert. Wer thut all diese Arbeit, wenn die Bildungslage der Masse sich hebt und damit auch ihr ästhetisches Gefühl sich verfeinert? Teilweise wird es ja möglich sein, durch höhere Belohnung und durch möglichst kurze Arbeitszeit immer noch Menschen für diese Arbeiten zu finden. Aber das ist eben nur teilweise möglich. Der gröfsere Teil des Mittelstandes, der heute noch wenigstens einen Dienstboten hält, wird nicht in der Lage sein, dafür noch mehr auszugeben, als er jetzt schon thut. Und eine Reihe umfangreicher Schleusen- und Kanalarbeiten werden durch erhöhte Ansprüche ihrer Arbeiter zu beinahe unerschwinglicher Höhe verteuert. Aber wichtiger noch als das ist die Thatsache, dafs selbst bei günstigsten Arbeitsverhältnissen die Arbeiter sich von solchen Betrieben abwenden, so lange sie darauf rechnen können, anderwärts in Industrie oder Handel noch eine lohnende Beschäftigung zu finden. Die jahrelange Blüte unserer Industrie zeigt sich nicht am wenigsten darin, dafs aus den genannten niederen Arbeiten (und aus der Landwirtschaft) immer mehr die deutschen Arbeiter sich herausziehen — und dafs Polen, Galizier und teilweise italienische Erdarbeiter an ihre Stelle rücken.

Wer thut bei gesteigerter Volksbildung die niedrigste Arbeit? Das ist ein Problem, das jedem, der an der Hebung des Volkes arbeiten will, irgendwo einmal entgegentritt. Dem gläubigen Sozialisten marxistischer Observanz fällt auch hier die Antwort leicht: im Zukunftsstaat besorgt das alles die Maschine! Und wo man noch nicht so weit sein wird, da wird die moralische Erziehung der Menschen so weit fortgeschritten sein, dafs jeder gerne um der Gesamtheit willen auch die gemeinste Arbeit thut. Mag das nun in Zukunft sein wie es will, in der Gegenwart merken wir von beiden noch verzweifelt wenig. Und wenn überhaupt, so mufs die Hebung des Volkes doch in dieser Gegenwart sich vollziehen. Unter den heutigen Verhältnissen aber, bei der Blüte der ganzen Industrie, die für das Abströmen der Menschen aus den niedrigsten Arbeiten die wirtschaftliche Möglichkeit schafft, ist es nicht anders: die steigende Bildung des Deutschen bedeutet Hineinziehen des Polen, des Tschechen, des Italieners, kurz des minder gebildeten Ausländers in die freigewordene Stelle. Wir brauchen noch gar nicht einmal an die Fälle zu denken,

Digitized by Google

wo durch die sogenannte »Profitgier« des Unternehmers ausländische Arbeiter zum Unterbieten der Einheimischen herangezogen werden, wie z. B. bei dem Import tschechischer Maurer nach Sachsen. Viel häufiger ist der Fall, dafs deutsche Arbeiter für die betreffende Arbeit einfach gar nicht mehr vorhanden sind, wie zum gröfsten Teile in den Bergwerken Westfalens oder bei Kanalbauten oder bei fast dem gesamten Grofsgrundbesitz Ostelbiens. So schafft die steigende Volksbildung ein neues Problem, ein Problem, das für unser Vaterland eben erst im Anzug begriffen ist, das aber doch anscheinend unaufhaltsam herankommt und uns in den nächsten Jahrzehnten beschäftigen wird: was machen wir mit den ausländischen Arbeitern, die unter dem Stand unserer Volksbildung stehen?

Es ist nicht meine Absicht und es läge auch garnicht in meiner Macht, hier eine Lösung dieses Problems zu versuchen. Für meinen Zweck genügt die Andeutung, dafs hier ein solches politisches Problem mit Notwendigkeit entsteht (ein Problem, das jedenfalls durch die traditionelle Flottwell-Bismarcksche Polenpolitik noch nicht gelöst ist!), und dafs jeder, der für steigende Volksbildung kämpfen will, wissen mufs, was sein Streben nach dieser Richtung hin für Folgen hat. Ich glaube nicht, dafs die Erkenntnis dieser Folgen uns in dem Eifer für die Ausbreitung der Bildung wird irre machen können. Aber sie wird uns vielleicht doch davor bewahren, von der Betonung der wirtschaftlichen Folgen unseres Ideals eine besonders grofse propagandistische Wirkung zu erwarten.

Und das ist schliefslich das Ergebnis, auf das wir von allen Seiten geführt worden sind, dafs das, was wir oben die »materialistische« Begründung der Bildung nannten, nicht stichhaltig ist. Es ist nicht möglich, aus den wirtschaftlichen Folgen der gesteigerten Volksbildung heraus ihre Notwendigkeit zu erweisen, weil diese Folgen nicht nach allen Richtungen hin gleichartige sind, und weil sie neue Probleme in sich enthalten, deren ungeahnte Schwierigkeiten leicht abschrecken könnten. Es wird auch dem Lehrerstande nichts anderes übrig bleiben, als aus idealistischen Motiven heraus, d. h. um ihrer selbst willen die Erweiterung der Bildung zu fordern. Das ist die Art, in der, wie wir schon oben sahen, die Arbeiterbewegung den Bildungsgedanken vertritt. Sie will höhere Bildung um ihrer selbst willen, weil geistiges Leben an sich ein Gut ist, nach dem zu streben sich verlohnt. Welche wirtschaftlichen Folgen ungewollt und unbeabsichtigt diese steigende Bildung der Arbeiter dann für die Rentabilität der Betriebe hat, das ist jedenfalls kein Motiv, das mit in die Begründung des Bildungsstrebens eintritt. In diesem idea-

listischen Sinne mufs der Lehrer mit dem vorwärtsstrebenden Arbeiter zusammentreffen. Lehrer und Arbeiter zusammen müssen den Gedanken wach erhalten, dafs Bildung unter allen Umständen ein Gut ist, ganz abgesehen von ihren wirtschaftlichen Folgen. Wo die gesteigerte Bildung der Arbeiter eine höhere technische Vervollkommnung des Betriebes erzwingt und ermöglicht, da werden sie diese wirtschaftlich günstige Folge gerne mit annehmen und sich ihr nicht entgegenstellen. Wo aber Betriebe darüber zu Grunde gehen, dafs ihre Arbeiter mit der herkömmlichen Lebenshaltung nicht mehr zufrieden sind, da werden sie solche Betriebe nicht zu halten versuchen. Die Hebung der Masse ist uns letzter Zweck alles wirtschaftlichen und politischen Lebens. Wo Wirtschaftsbetriebe sind, die das nicht vertragen können, da mögen diese Betriebe verschwinden. Es wird dann nötig sein, dafs man sich besinne, ob eine andere Organisation der Betriebe möglich ist, die diesem letzten Zweck besser entspricht. Es ist nicht möglich, ein fertiges Schema zu nennen, wie diese andere Organisation des Wirtschaftslebens aussehen soll. Auch nur ihre Grundlagen anzugeben, ist heute noch eine volle Unmöglichkeit. Und doch zwingt die steigende Bildung der Volksmasse jeden einzelnen Unternehmer und jede wirtschaftende Gruppe, auf Mittel und Wege zu sinnen, seine wirtschaftliche Organisation dieser steigenden Bildung anzupassen. Dafs Staat und Gemeinde und jeder einzelne Unternehmer im Grofsen und Kleinen zu wirtschaftlichen und sozialen Reformen gezwungen werden, darin offenbart sich am meisten die Bedeutung einer gesteigerten Volksbildung für die wirtschaftliche Entwicklung des Volkes.[1])

[1]) S. »Die Erziehung des Volks auf den Gebieten der Kunst und Wissenschaft.« Schriften der Zentralstelle für Arbeiter-Wohlfahrts-Einrichtungen, No. 78. Berlin. Carl Heymann, 1900.

Digitized by Google

MITTEILUNGEN

1. Aus der Amerikanisch-Pädagogischen Litteratur

Im Lesezimmer des pädagogischen Universitäts-Seminars hängen ungefähr fünfzig pädagogische Zeitschriften aus. Unter diesen befanden sich im Jahre 1899 folgende aus Amerika: The School Journal, eine Wochenschrift; The Educational Review, eine Wochenschrift; School and Home Education, eine Monatsschrift und The Pedagogical Seminary, eine Vierteljahrsschrift. — Aufserdem wurden dem Seminar mehrere einzelne Exemplare verschiedener Zeitschriften zugeschickt wie von The Forum, The School Review, The University Record, The Atlantic Monthly, The Journal of Pedagogy, The Inland Educator, The Indiana Educator, The North Carolina Educator, The Hawaiian Educator und von anderen.

1. The Pedagogical Seminary, herausgegeben von G. Stanley Hall, dem Präsidenten der Clark University in Massachussets, enthält eine Reihe interessanter Artikel über verschiedene Untersuchungen und Theorieen des Child-Study. Diese Zeitschrift gilt als eines der bedeutendsten Organe der Child-Study-Bewegung in Amerika. Sie beschränkt sich aber nicht ausschliefslich auf Child-Study, beabsichtigt vielmehr, wie auf dem Titelblatt zu lesen ist, Bericht über die internationalen Fortschritte auf allen Gebieten der Erziehung zu geben. Von besonderem Werte sind die vielen, ziemlich eingehenden Referate über die verschiedenen Veröffentlichungen des Jahres auf dem Gebiete der Pädagogik. Unter anderem werden folgende 1899 erschienene Bücher besprochen: »Einführung in die Herbartischen Unterrichtsprinzipien« von Catherine J. Dodd (mit einer Einleitung von Prof. Rein). »Die Anwendung der Psychologie auf die Erziehungswissenschaft« von Joh. F. Herbart, ins Englische übersetzt von Beatrice C. Mulliner. »Grundzüge der psychologischen Erziehungslehre« von Dr. A. Huther. »Psychologische Analyse der Thatsache der Selbsterziehung« von Dr. Cs. Cordes. »Psychologie des Lebens« von Prof. Hugo Münsterberg, Harward University, Swansea Training College Wales. »Die Bedeutung der Erziehung« von Prof. Nicholas Murray Butler, Columbia University N.-Y. »Psychologische Untersuchung über das Lesen« von B. Erdmann und R. Dodge. »Psychologisches Lesebuch zusammengestellt mit Rücksicht auf pädagogische Verwertung« von S. Hoffmann. »Die Methode des Unterrichts in den modernen Sprachen, in Deutschland« von Mary Brebner. »Die Kunst des Unterrichtswesens« von David Salmon. »Der Stand des Child-Study in Europa« von Will S. Monroe. »Spezielle Methode in der Naturwissen-

schaft« von Chas. A. McMurry und Mrs. Lida B. McMurry. »Die Spiele der Menschen« von Karl Groos. »Japanische Märchen« von Hasegama.

2. School and Home Education ist ein vortreffliches, vielseitiges Magazin, welches in Illinois, einem der Zentralstaaten der Union, erscheint. Wie der Name sagt, ist es den Interessen der Erziehung in Schule und Haus gewidmet. Fast jede Nummer bringt ausgezeichnete Artikel der Redaktion über entsprechende Gegenstände, wie z. B. »Das Haus und die Schule«, — »Die Beziehungen zwischen Eltern und Lehrern«, — »Elternabende«, — »Vereine der Mütter für Child-Study« etc. School and Home Education ist auch eine eifrige Vertreterin der Idee der Selbstregierung in den Schulen, einer Idee, der zur Zeit von Eltern und Lehrern in allen Teilen der Union grofse Aufmerksamkeit zugewandt wird. Dieses sorgfältig ausgearbeitete System der Schulregierung legt die Disziplin fast gänzlich in die Hände der Kinder selber unter möglichst geringer Einmischung des Lehrers. In Chicago, San Francisco und anderwärts ist dieses System in verschiedenen Schulen eingeführt und zwar mit solchem Erfolge, dafs seine Annahme dadurch mehr als gerechtfertigt erscheint. Die Kinder wählen ihre eigenen Aufsichtsbeamten, richten Gerichtshöfe ein, entwerfen eine Verfassung, mit Gesetzen und Strafen und unterwerfen sich dieser von ihnen selbst eingesetzten Regierung viel bereitwilliger und gehorsamer, als sie sich einer anderen, aufsen stehenden Macht, etwa dem Lehrer, unterwerfen würden. Das Streben geht nicht dahin, die Kinder zu guten Unterthanen einer Regierung, an der sie keinen Anteil haben, zu erziehen, sie sollen vielmehr tüchtige Bürger einer Republik werden, in der das gesamte Volk die Gesetze nicht nur zu befolgen, sondern auch zu schaffen und zu vollziehen hat. Die Verteidiger dieses Systems der Schuldisziplin glauben deshalb, dafs diese Erziehung nicht nur den Interessen der Nation als Ganzes am besten dient, sondern auch in jedem einzelnen Kinde die besten Seiten des Charakters entwickelt.

Während School and Home Education einerseits an den die Schule und das Haus betreffenden Tagesfragen thätigen Anteil nimmt, vernachlässigt sie andererseits doch die abstrakten grundlegenden Fragen der Theorie und Praxis der Erziehung nicht. »Der Lehrplan als Produkt der sozialen Verhältnisse«, — »Die Beziehungen des Kindergartens zum sozialen Leben«, — »Die Beziehungen der Psychologie zum Schulunterrichte«, — »Das Interesse am Studium«, — »Moralische Erziehung« sind Titel einiger der vielen Artikel dieser Art. Die früheren Mitglieder des Jenaer Seminars erinnern sich vielleicht auch noch des Artikels von Prof. Hugo Münsterberg, »Psychologie und Pädagogik«, welcher von Dr. Grant Karr ins Deutsche übersetzt und im Theoreticum verlesen wurde. Ebenso hat Dr. R. Blome, ebenfalls Mitglied des Seminars, kürzlich einen anderen Artikel Prof. Münsterbergs in School and Home Education, betitelt »Psychologische Methoden« ins Deutsche übersetzt. Diese beiden Übersetzungen erschienen in der vorliegenden Zeitschrift. Auch mein Referat über das Buch der Gebrüder McMurry, The Method of the Recitation, welches ebenfalls hier erschien, ist später ins Englische übersetzt und in School and Home Education unter der Überschrift »Wie wir uns Kenntnisse erwerben«, abgedruckt worden.

3. The School Journal, eine illustrierte Wochenschrift für Lehrer, behandelt Gegenstände wie die folgenden: allerlei interessante Schulnachrichten, pädagogische Versammlungen und Exkursionen, nützliche Winke für das Schulzimmer, gesetzgeberische Handlungen und ihre Einwirkung auf die Arbeit der Schule, die Organisation und die Schwierigkeiten der Erziehung auf Cuba und Porto Rico etc.; dem ernsten Studium der eigentlichen Erziehungsfragen wird dagegen nicht so viel Aufmerksamkeit geschenkt. Obgleich sich das Gebiet seiner Mitteilungen mehr nach der

Digitized by Google

Breite als nach der Tiefe ausdehnt, ist es doch durchaus nicht unwichtig, und das Blatt bringt stets eine Fülle interessanter Gegenstände, über die jeder strebsame Lehrer unterrichtet sein möchte.

4. Bei weitem die wertvollste amerikanische Zeitschrift in der Bibliothek des Universitäts-Seminars ist die Educational Review, herausgegeben von Nicholas Murray Butler, Professor der Philosophie und der Pädagogik an der Columbia-Universität, New-York. Den richtigsten Eindruck von dem Charakter und dem Interessenkreis dieses Magazins erhält man vielleicht durch einen Überblick über das Inhaltsverzeichnis des Jahres, aus welchem ich einige charakteristische Titel ausgewählt habe und wiedergebe.

I. Über die Ausbildung des Lehrers. »Die Ausbildung der Lehrer für höhere Schulen« von Prof. James E. Russell. »Die Ausbildung des Lehrers« von Geo. P. Phenix. »Die verhältnismäfsige Wichtigkeit der Lehrübung in der Normalschule« von John W. Hall. »Die Zukunft der Normalschulen« von William T. Harris.

II. Über einzelne Anstalten und Systeme. »Die Ausbildung der Lehrer an der Universität Cambridge« (von William Cunningham). »Das Studium der Erziehung an der Universität zu Texas« (von W. S. Sutton). »Die Northwestern Universität und ihre Vorbereitungsschule« (von Willard R. Clement). »Das Michigan State Normal College« (von B. L. D'Oage). »Die Gesetze über das Erziehungswesen für den Staat New-York« (von C. W. Bardeen). »Die Schulaufsicht im Staate New-York« (von Walter S. Allerton.) »Das Schulsystem im Staate Ohio« (von Emerson C. White). »Der Stand der Erziehung in Chicago (von Joseph W. Errant). »Bericht der Chicagoer Erziehungs-Kommission«. »Erziehungspolitik für unsere neuen Besitzungen«, letzteres von William T. Harris).

III. Über Erziehung in Deutschland. »Der deutsche Unterricht in Deutschland« von Direktor Christian Ufer. »Universitätsfragen in Deutschland«, von der Redaktion. »Philosophie und Geschichte an den deutschen Universitäten« diese von der Redaktion. »Veränderungen im lateinischen Unterricht in Deutschland«, von Prof. Friedrich Paulsen. »Ein Schulgarten in Thüringen« (mit Abbildung) von Hermann J. Lukens. Dieser Aufsatz behandelt den Schulgarten in Pössneck. »Die Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte.«

IV. Verschiedenes. »Erziehungsfortschritte des Jahres«. »Kritische Anmerkungen über den Kindergarten«. »Der Religionsunterricht in der Erziehung«, diese 3 von Nicholas Murray Butler. »Wonach sollen wir eine Schule beurteilen?« »Der Superintendent und die Schulbehörde«, diese 2 von James M. Greenwood, Schulsuperintendent in Kansas City. »Eindrücke amerikanischer Erziehung« von David Salmon, einem Engländer. »Wissenschaftliches und poetisches Studium der Erziehung« von Chas. de Garmo. »Elternabende« von Belle S. Bruce. »Eisenbahn-Geographie« von John P. Davis.

Aus diesen Titeln ist deutlich zu sehen, dafs die Arbeit dieses Magazins nicht nur in die Breite, sondern ebensowohl in die Tiefe geht. Viele dieser Artikel verdienen mehr als ein gelegentliches Bezugnehmen darauf; sie sind eines eingehenden Berichtes wert. Ich habe in der Richtung, die mich besonders interessiert, einige Artikel über die Ausbildung der Lehrer ausgewählt, über welche ich hier kurz referieren möchte.

Geo. P. Phenix, ein Lehrer an der State Normal School zu Willimantic, Conn., hat einen kurzen Artikel über die Ausbildung der Lehrer geschrieben. Sein Artikel ist eine Antwort auf einen vorhergehenden Artikel in der Dezembernummer 1898 der Educational Review von Dr. Payne. Dieser Artikel von Dr. Payne richtet sich gegen die Übungsschulen und Lehrerseminare, und zwar aus folgenden

Gründen: 1. Unter gewöhnlichen Verhältnissen sei die Übung im Unterrichten, welche die Praktikanten und Praktikantinnen (die pupil-teachers) an den Übungsschulen haben, ungenügend. Eine Übung von 50 Tagen zu je fünf Unterrichtsstunden sollte für jeden Praktikanten als Mindestmafs angesehen werden. 2. Die mit den Normalschulen verbundenen Übungsschulen seien zu klein, um jedem Praktikanten dieses Mindestmafs an Übung gewähren zu können. 3. Die Unerfahrenheit, die Unfähigkeit und der häufige Wechsel der Lehrkräfte seien dem Fortschritte und Lerneifer der Kinder nicht günstig, und beeinträchtigen die Entwicklung der genaueren Bekanntschaft und des gegenseitigen persönlichen Interesses, welches zwischen Lehrern und Schülern bestehen sollte.

Auf diese Einwände — nämlich der ungenügenden Übung, der Unfähigkeit und des häufigen Wechsels der Lehrer — antwortet der Normalschullehrer Phenix:

I. Der erste Vorwurf ist unbegründet. Thatsächlich besitzen viele Normalschulen genügend grofse Übungsschulen, um den Lehrern das Doppelte des oben festgestellten Mindestmafses an Übung zu gewähren. Viele Normalschulen machen die Erlangung eines Diploms davon abhängig, dafs der Praktikant nicht nur zehn, wie Dr. Payne verlangt, sondern sogar 20 Wochen lang eine Klasse unterrichtet und geleitet habe.

II. Gegenüber dem Vorwurf des zu häufigen Wechsels der Lehrkräfte ist festzustellen, dafs die Lehrer doch eine ziemlich lange Zeit an derselben Klasse bleiben. Dieser Vorwurf trifft daher die Übungsschulen nicht mehr als die High Schools und andere mehrklassige Schulen, in denen in der Regel die Schüler zweimal im Jahre versetzt werden und bei jeder Versetzung nicht nur die Klasse, sondern auch den Lehrer wechseln müssen, da der Lehrer bei derselben Klasse verbleibt.

III. Der ernsteste der erhobenen Vorwürfe, — der bezüglich der Unerfahrenheit und Unfähigkeit der Lehrkräfte — ist nicht zutreffend, und zwar aus folgenden Gründen: a) Praktikanten, welche nicht gründlich vorbereitet sind, dürfen überhaupt nicht zum Klassenunterricht in der Übungsschule zugelassen werden. b) Obgleich die Übungsschule grofs genug ist, allen Praktikanten reichliche Gelegenheit zur Übung zu bieten, werden doch den Anfängern zuerst kleine Klassen zugeteilt, und den Unerfahrenen die Schwierigkeiten so viel als möglich erleichtert. c) Die Überwachung und Ausbildung ist eine derartige, dafs Fehler sowohl bald entdeckt, als auch bald verbessert werden. d) Zeigt es sich dennoch, dafs es einem Praktikanten wirklich an Fähigkeit und Kraft gebricht, so wird er nicht geduldet; ihm wird vielmehr der Rat erteilt, entweder dem Lehrfach gänzlich zu entsagen, oder sich noch gründlicher vorzubereiten. e) Die Begeisterung, der Ernst und die Bereitwilligkeit, mit welchen die Anfänger an ihre Arbeit heranzutreten pflegen, wie auch ihre Unkenntnis schlechter Methoden gleichen ihren Mangel an Erfahrung mehr als aus. f) Fassen wir das Gesagte zusammen, so ergiebt sich mit Notwendigkeit, dafs in all den besprochenen Punkten die Verhältnisse in den Übungsschulen nicht schlechter sind als in den besseren öffentlichen Schulen.

Mit diesen Ausführungen hat der Normalschullehrer Phenix, wie mir scheint, die Vorwürfe des Dr. Payne ziemlich eingehend widerlegt.

Eine andere Antwort auf denselben Angriff auf die Normalschulen giebt Dr. John W. Hall, Lehrer an der State Normal School zu Greeley, Colo. Dr. Hall hält den richtig geleiteten Kursus der Lehrübung für den wertvollsten der Normalschule. Eine solche Art der Lehrübung und des Kritizismus aber, wie Dr. Payne sie schildert, bezeichnet er als abschreckendes Beispiel und will er durchaus nicht verteidigen, da er sie ansieht als »beruhend auf einem vollständigen Verkennen der Grundsätze des Unterrichts, des Gebietes des Kritizismus und des Berufes des

Digitized by Google

Kritiklehrers«. Dr. Hall beschreibt nun selber eine empfehlenswerte Art der praktischen Lehrübung und des Kritisierens.

Die Colo. Normal School verlangt von den Seminaristen beim Eintritt dasselbe Mindestmafs von Kenntnissen, welches von den Lehrern der öffentlichen Staatsschulen verlangt wird. Zwei Jahre des Lehrganges werden verwandt auf das Studium der grundlegenden Prinzipien der Pädagogik, und auf Hospitieren und Kritisieren unter Beaufsichtigung. Zeigt sich der junge Seminarist genügend fortgeschritten in der Theorie sowohl als auch im Analysieren und Kritisieren des Unterrichts, so wird ihm eine Klasse übertragen. Er hat nun während eines halben Jahres für eine bestimmte Stunde jeden Tag die volle Verantwortung für die Fortschritte und die Disziplin als auch für die Verteilung und Anordnung des Stoffes. Die Klasse ist ebenso wirklich seine Klasse, als wenn er, unter der Aufsicht eines Vorgesetzten (Superintendent), angestellter Lehrer an irgend einer Dorf- oder Stadtschule wäre. Ja, seine Verantwortlichkeit gegenüber dem Kritiklehrer ist sogar gröfser und strenger als sie es einem Vorgesetzten gegenüber sein würde. Der Praktikant mufs dem Kritiklehrer einen allgemeinen Plan unterbreiten, welcher den ganzen Lehrstoff umfafst, den er mit seiner Klasse während des halben Jahres durchnehmen soll. Aufserdem mufs er für jede einzelne Unterrichtsstunde oder zusammengehörige Gruppe von Unterrichtsstunden einen ins Einzelne ausgeführten besonderen Plan vorlegen. Der Plan ist der bewufste Versuch der Seminaristen, die allgemeinen pädagogischen Prinzipien und Lehrsätze, welche er in der Normalschule studiert und aufgestellt hat, in eine praktische Form zu bringen. Er ist die Anwendung der Theorie auf die Praxis. Er stellt nicht nur den Inhalt und den besonderen Zweck der betreffenden Unterrichtsstunde dar, sondern auch die beste Methode, diesen Zweck zu erreichen. Nötigenfalls wird der Plan noch einer gründlichen Besprechung unterzogen, bevor er zur Ausführung kommt.

Der Praktikant darf indessen nicht von einem Plan beherrscht werden, er mufs vielmehr einen Plan beherrschen. Zeigen Antworten und Vorkommnisse in der Klasse, dafs dieser oder jener Teil seines Planes überflüssig oder abzuändern wäre, oder dafs der ganze Unterricht von einem anderen Punkte ausgehen müfste, so soll der Praktikant sich und seine Methode den veränderten Bedürfnissen anpassen. Er soll nicht seinem Plan zuliebe die gegebene Lage mit Gewalt umgestalten wollen. Wie der Feldherr, der den genauesten und eingehendsten Plan für einen Feldzug oder eine Schlacht gemacht hat, gerade um dieser Studien willen am ehesten bereit sein wird, sich unerwartete Wendungen auf dem Schlachtfelde zu Nutze zu machen, — so wird auch der Lehrer, der sowohl die kleinsten Einzelheiten wie das grofse Ganze seiner Methode am genauesten ausgedacht hat, am ehesten bereit sein, seine schaffende Persönlichkeit und seine plötzlichen Inspirationen in der Unterrichtsstunde zur Geltung zu bringen. »Wer da hat, dem wird gegeben« gilt nicht minder vom Stundenplan im Schulzimmer wie von Geld, Gelehrsamkeit oder Rechtschaffenheit im praktischen Leben.

Der Kritiklehrer mufs dem Anfänger bei seiner Arbeit als sympathischer Freund und Helfer zur Seite stehen. Doch soll er demselben keinesfalls die Verantwortlichkeit für die Klasse, die Leitung derselben oder die Einteilung der Arbeit aus der Hand nehmen. Ebensowenig darf er zum gewohnheitsmäfsigen, den Anfänger entmutigenden Tadler werden, der jedes Wort des Lobes meidet und es für seine einzige Pflicht hält Fehler zu finden, weil er dafür bezahlt wird. Was heifst Kritisieren? Es heifst Verstehen, Erklären, gebührende Würdigung und richtige Schätzung der konkreten Vorkommnisse nach ihrer prinzipiellen Bedeutung. Kritisieren ist nicht eine Meinung über oder ein Angriff auf des Praktikanten Plan, Fragen oder

Digitized by Google

Benehmen an sich; denn diese sind nur insoweit gut oder schlecht als sie mit den zu Grunde liegenden Prinzipien übereinstimmen oder nicht. Selbstverständlich darf die kritische Beurteilung durch persönliche Gefühle oder Neigungen nicht beeinflufst werden. Sie mufs ebenso notwendig und entschieden von einem pädagogischen Gesetz ausgehen, wie eine Proposition in der Geometrie von einem Axiom. Als Beispiele von Fragen, welche der Praktikant bei der Vorbereitung und Beurteilung seiner Unterrichtsstunden sich vorlegen sollte, schlägt Dr. Hall unter anderen folgende vor: Hat der Praktikant solche Resultate angestrebt und thatsächlich erreicht, die dem Aufwand an Zeit und Mühe wirklich entsprechen? Wie könnte die Arbeit schneller und einfacher ausgeführt werden? Welche Fragen, welche Kunstgriffe sind zu tadeln, welche zu billigen? Und warum? Worin zeigt sich Geschicklichkeit und Takt, worin Verständnis für die pädagogischen Prinzipien? Die Besprechung dieser und ähnlicher Fragen bezeichnet Dr. Hall als geeignet, das ernste Streben des jungen Lehrers zu unterstützen. Er wird lernen, seinen eigenen Plan und dessen Ausführung kritisch zu beurteilen. Bei Erörterungen darüber wird er nicht vor allem streben sich zu rechtfertigen, sondern mit dem Beistande seines Lehrers und Freundes und seiner Studiengenossen das Richtige festzustellen und aus dem Zusammenwirken von Kritik und Praxis Gewinn für seine Erkenntnis zu ziehen.

Hier schliefst sich eine ganz zutreffende Anführung aus Prof. Reins Rede zur Einweihung der neuen Übungsschule zu Jena an: »Die Arbeit in der Schulstube ist und wird bleiben der Prüfstein für das, was etwa dem Lehrer noch mangelt an innerer Vollkommenheit, erstens an Kenntnissen, aber vor allem an Klarheit, Tiefe und Wärme der moralischen Überzeugung. Lassen Sie uns die Arbeit in unserer kleinen Übungsschule in diesem Geiste auffassen. Wir sind glücklich, dafs wir sie haben, klein und bescheiden, wie sie ist; denn hier können wir die Spreu vom Weizen sondern, hier ist das Feld der Charakterentwicklung für den Lehrer, der dahin strebt, durch unausgesetzte Anstrengung, durch Thaten mehr als durch Worte, sich immer mehr dem Ideal zu nähern, das ihm vorschwebt.«

Zum Schlufs fafst Dr. Hall seinen Artikel zur Verteidigung der Übungsschulen in folgenden Sätzen zusammen: »Also in der Übungsschule mufs der Praktikant wirklich unterrichten. Unter Anleitung und mit Bewufstsein bemüht er sich die Gesetze, denen er sich als Lehrer zu unterwerfen hat, in wirklichen Unterrichtsstunden in die Praxis zu übertragen. Diese Gesetze beschränken die Freiheit des Lehrers nicht, lassen vielmehr eine grofse Mannigfaltigkeit in der Ausführung zu. Und dieser geht von der Schule in die Welt, kritisch gegen sich selbst, erfüllt von der Begeisterung geistiger Erkenntnis, in sich die Möglichkeit unendlichen Wachstums fühlend und nicht verwirrt durch eine Menge oberflächlicher Kunstgriffe. Er wird niemals aufhören zu wachsen. Die Lehrübung war für ihn der wichtigste Kursus.«

Dieser Schlufssatz enthält den Schwerpunkt des ganzen Artikels, in dem Dr. Hall meiner Ansicht nach seine Behauptungen unanfechtbar begründet hat.

Die wichtigste und wertvollste Veröffentlichung des letzten Jahres in Bezug auf die Ausbildung der Lehrer ist eine Abhandlung von James E. Russell, Professor an The Teachers College of Columbia University, New-York, verlesen am 23. Februar 1899 vor dem Department of Superintendence of the National Educational Association zu Columbus, Ohio.

Die Mehrzahl der Normal Schools (Lehrerseminare) Amerikas bereiten Lehrer für die Thätigkeit an den unteren oder primary Schulen vor, während die Lehrer der höheren oder secondary Schulen häufig der besonderen pädagogischen Vorbildung ermangeln. Prof. Russels Abhandlung bespricht nun die Ausbildung der Lehrer für

Digitized by Google

die höheren Schulen: Früher war der Hauptzweck der höheren Schulen ihre Zöglinge für die Universität vorzubereiten. Deshalb mufsten sie auf der Universität ausgebildete Lehrer haben, die Latein und Griechisch unterrichten konnten. Aber dies ist nicht mehr Hauptzweck. Man erwartet vielmehr, dafs die öffentlichen höheren Schulen Knaben und Mädchen zur intelligenten Führerschaft auch in allen anderen Berufen, in Handel und Gewerbe etc. ausrüsten. Diese Entwicklung der öffentlichen höheren Schulen, und die damit verbundene Erweiterung des Lehrplans in den letzten Jahren stellen auch weitere Anforderungen an den Lehrer. Folgende vier Punkte bezeichnet Prof. Russell als unentbehrlich für den höheren Lehrer: I. Allgemeine Kenntnisse, II. Berufskenntnisse, III. Fachkenntnisse und IV. Geschicklichkeit im Unterrichten. — Die grofse Mehrzahl der höheren Lehrer in Amerika indessen erfüllt diese Forderung nur in ein oder zwei Punkten und bleibt in den anderen weit dahinter zurück.

I. Zur Erwerbung allgemeiner Kenntnisse ist ein Universitätsstudium von mindestens 4 Jahren erforderlich. Der Student wird, so ist anzunehmen, während dieser Zeit an höherer Kultur und unbefangener Einsicht in die Probleme des Lebens und der Erziehung bedeutend gewinnen. Er wird befähigt werden, die Beziehungen zwischen seinen Spezialfächern und anderen Fächern zu begreifen, sowie die innere Einheit aller Wissenschaft richtig zu verstehen.

II. Unter Berufskenntnissen versteht Prof. Russel die Kenntnis 1. Des Kindes als Individuum, 2. Des Kindes als Mitglied der menschlichen Gesellschaft, und 3. Der Schultechnik. — 1. Um das Kind als Individuum kennen zu lernen, mufs der Lehrer die Natur und die Gesetze des kindlichen Geistes verstehen. Die inneren Vorgänge bei den verschiedenen Geistesthätigkeiten, — beim Lernen, beim Bilden der Ideale, bei der Entwicklung des Willens, der Gefühle etc. — mufs er nicht nur verstehen, sondern auch zu kontrollieren und zu leiten wissen. Besonders wichtig in dieser Beziehung ist die Psychologie gerade des Lebensalters, mit dem der höhere Lehrer zu thun hat, nämlich des Jünglingsalters, jener empfänglichen, geheimnisvollen Sturm- und Drangperiode, in der die physische, geistige und moralische Natur aus kindlicher Unwissenheit und Unentwickeltheit erwacht zur Ahnung neuer Kräfte und Ziele. Mit einem Worte, den ganzen Charakter des Kindes und wie er die günstige Entwicklung desselben am besten fördern kann, sollte der Lehrer durch dieses Studium kennen lernen. — 2. Um das Kind als Mitglied der menschlichen Gesellschaft kennen zu lernen, mufs der Lehrer vor allen Dingen Kulturgeschichte studieren und zwar mit besonderer Berücksichtigung der Aufgaben und Bedürfnisse der Erziehung. Von diesem Studium sollte er gewinnen: a) Kenntnis der mancherlei Kulturmafsstäbe, die zu verschiedenen Zeiten und unter verschiedenen Völkern geherrscht haben. b) Kenntnis der Erziehungstheorieen und -systeme berühmter Pädagogen. c) Kenntnis und gebührende Schätzung der verschiedenen Lebensideale und der grofsen ethischen Probleme, und Verständnis der fortschreitenden Entwicklung derselben. d) Kenntnis der allgemeinen Gesetze oder Tendenzen des menschlichen Geistes, insoweit sie sich in dieser Entwicklung zeigen. Kurz, den Charakter der Menschheit im allgemeinen sollte der höhere Lehrer durch dieses Studium kennen lernen und auf Grund dieser Kenntnis sollte er seine pädagogischen Theorieen und sein Lehrsystem selbständig aufbauen können. — 3. Unter Schultechnik versteht Prof. Russel die Bekanntschaft mit der Schuleinrichtung und Schulhygiene, und der Organisation, Leitung und Verwaltung von Schulen oder Schulsystemen im In- und Auslande. »Eine gewisse Kenntnis der Schultechnik ist unerläfslich für jeden Lehrer; er kann nie zuviel davon haben.« Nachdem Prof. Russel so das, was er von dem höheren Lehrer an allgemeiner

Digitized by Google

Bildung und Berufskenntnissen verlangt, kurz skizziert hat, geht er zur Besprechung von III., den Fachkenntnissen, und von IV., der Geschicklichkeit im Unterrichten über.

III. Auf gründliche Fachkenntnisse legt Prof. Russell besonderen Wert. Der höhere Lehrer sollte in seinem Fache jedenfalls Spezialist sein. »Die Kenntnisse schätze ich gleich Null«, sagt Prof. Russell, »die beim Scheine der mitternächtlichen Lampe mühsam aufgestutzt werden müssen, um am Tage vor der Klasse ihre Mängel verbergen zu können.« Durch allgemeine Bildung und Berufskenntnisse, so wertvoll diese auch sind, kann die wahre Fachgelehrsamkeit durchaus nicht ersetzt werden.

IV. Aber wichtiger als alle diese Kenntnisse ist die einfache Fähigkeit zu lehren. »Die Fähigkeit tadellose Ordnung in der Klasse zu halten, bei den Prüfungen erfolgreich abzuschliefsen, Direktoren zu befriedigen und Eltern zu blenden, wird nur zu oft«, meint Prof. Russell, »mit der wahren Fähigkeit zu unterrichten verwechselt. Der Lehrer sollte vielmehr beurteilt werden nach seiner Fähigkeit, die geistigen Kräfte in den Schülern zu entwickeln, ihren Horizont zu erweitern und ihren Charakter zu stärken. Er sollte in ihnen den Wunsch erregen, reine, edle, selbstlose Menschen zu werden.« Dies verlangt seitens des Lehrers ein hohes Talent, eine noble Persönlichkeit und eine besondere disziplinarische Befähigung für die Behandlung der Jugend, kurz, alles das, was Prof. Russel unter Geschicklichkeit im Unterrichten versteht.

Die Aufgabe der pädagogischen Abteilungen der Universitäten ist es nun, die Lehrer in den Stand zu setzen, diesem idealen Mafsstabe hinsichtlich der oben besprochenen vier Punkte gerecht zu werden. Ehe er jedoch auf diese Arbeit der amerikanischen Universitäten näher eingeht, schildert Prof. Russell ziemlich ausführlich den Bildungsgang des höheren Lehrers in Deutschland, — worüber ich an dieser Stelle wohl nicht so eingehend zu berichten brauche.

Dieser Bildungsgang umfafst 18 Jahre ununterbrochener Vorbereitung: 3 Jahre in der Volksschule, 9 Jahre auf dem Gymnasium, 4 (zuweilen auch 5) auf der Universität und zwei Jahre praktischen Unterrichtens unter Aufsicht. Auf dem Gymnasium bekommt der zukünftige Lehrer die Grundlage einer umfassenden allgemeinen Bildung. Auf der Universität bereitet er sich für das Examen vor, in welchem er erstens in seinen Berufskenntnissen — Pädagogik, Psychologie, Ethik etc., — und zweitens in seinen Spezialfächern, die er zu lehren gedenkt, geprüft wird. In dem Gymnasial-Seminar und dem darauffolgenden Probejahr an einer öffentlichen höheren Schule gewinnt er praktische Gewandtheit und Geschicklichkeit im Unterrichten.

Dieser deutsche Bildungsgang entspricht thatsächlich, nach Prof. Russell, den verschiedenen, von ihm aufgestellten idealen Forderungen für die Ausbildung der Lehrer an höheren Schulen.

Im augenfälligen Gegensatz zu dieser idealen Vorbildung steht die Unbestimmtheit und Unzulänglichkeit der Anforderungen, welche im gröfsten Teile der Vereinigten Staaten an den höheren Lehrer gestellt werden. Nur verhältnismäfsig wenige Staaten verlangen von ihm eine höhere Ausbildung als von den Lehrern der unteren Schulen. »Wo ein höherer Mafsstab angelegt wird, ist dies nicht den staatlichen Verordnungen zu verdanken, sondern dem höheren Kulturstandpunkt der öffentlichen Gemeinschaft und ihrer Bereitwilligkeit bessere Schulen zu unterstützen.« Prof. Russell glaubt auch nicht, dafs hierdurch die Gesetzgebung etwas gebessert werden kann. Wo das Publikum mit den alten, den heutigen Anforderungen nicht entsprechenden Zuständen zufrieden ist, ist es nutzlos, dem Volke durch Gesetze etwas aufzwingen zu wollen, was es nicht wünscht.

Wie anders denn kann der Mafsstab für den höheren Lehrer in Amerika

Digitized by Google

gehoben und auf der Höhe erhalten werden? Antwort: durch die pädagogischen Abteilungen der Universitäten.

Sobald die an den Universitäten ausgebildeten Lehrer wirklich so ausgebildet sind, dafs ihr Einflufs und ihr Beispiel die Gemeinschaften, in denen sie thätig sind, von dem Werte ihrer höheren Bildung für die Schule zu überzeugen vermögen, ebensobald wird sich im Volke das Verlangen nach solchen höher ausgebildeten Lehrern geltend machen.

Inwieweit entspricht nun die pädagogische Arbeit an den Universitäten dieser Pflicht? Prof. Russel findet, die meisten Universitäten haben zwar ganz vorzügliche Kurse in der Theorie und Wissenschaft der Pädagogik, entbehren aber die Gelegenheit zu der ebenso nötigen praktischen Übung. Selbst die sonst ausgezeichneten Universitäten von Kalifornien, Nebraska, Kansas und Wisconsin bieten den Pädagogik Studierenden keine Gelegenheit zum wirklichen Unterrichten. Eine rühmliche Ausnahme von der Regel bilden dagegen einige Universitäten in den östlichen Staaten.

In Providence, der Hauptstadt von Rhode Island, dem kleinsten Staate der Union, giebt die Brown Universität pädagogische Kurse, welche ein regelmäfsiges Unterrichten an den öffentlichen städtischen Schulen einschliefsen. Die unterrichtenden Studenten werden von der Stadt bezahlt. Die Harvard Universität hat mit vier benachbarten Städten ein Abkommen getroffen, wonach die Pädagogik Studierenden an den dortigen Schulen unter Anleitung unterrichten dürfen. Aber unter allen Universitäten Amerikas legt The Teachers College, eine Abteilung der Columbia Universität der Stadt New-York, den höchsten Mafsstab an die Ausbildung des höheren Lehrers. Um dort ein Diplom zu erhalten, sind folgende Forderungen zu erfüllen: I. An allgemeinen Kenntnissen: Der Bewerber mufs am College graduiert haben oder eine gleichwertige, anderweit erworbene Bildung aufweisen können. II. An Berufskenntnissen: Ein gründliches Studium a) der Geschichte der Erziehung, b) der Philosophie der Erziehung, c) Psychologie und ihrer Anwendung im Unterricht, d) der Schulhygiene, und e) der Schulorganisation und Verwaltung. III. An Fachkenntnissen: Mindestens dreijähriges Universitätsstudium der Fächer, in welchen der Kandidat zu unterrichten gedenkt. IV. An Geschicklichkeit im Unterrichten: a) Hospitieren bei mustergiltigen Unterrichtsstunden, b) das Studium besonderer Methoden und c) wirkliches Unterrichten. und zwar genügend lange Zeit, um eine Beurteilung der Leistungen darin zu ermöglichen.

Das nach erfolgreich beendetem Studium gewährte Diplom erteilt dem Inhaber nicht die Berechtigung in jedem Fach und an Schulen jeder Gattung zu unterrichten — wie die alten Staatsdiplome und die meisten Normalschul-Diplome thun — es bescheinigt vielmehr dem Inhaber nur seine Befähigung zum Unterricht an höheren Schulen in den im Zeugnis aufgeführten Fächern.

Prof. Russell stellt fest, dafs mit diesem Plan an der Columbia University ausgezeichnete Erfolge erzielt worden sind und empfiehlt ihn anderen Universitäten dringend zur Einführung. Zum Schlufs wendet er sich an alle diejenigen, in deren Händen die Ausbildung der Lehrer für die höheren Schulen liegt, mit der Ermahnung, die Bedürfnisse und Aufgaben dieser Lehrer ernstlich zu studieren und mit vereinigten Kräften ihre Vervollkommnung zu fördern.

Jena William R. Bishop

Digitized by Google

2. Stand der gemischten Mittelschulen des Herzogtums Oldenburg, um Ostern 1900 [1])

Es giebt zur Zeit fünf solche Schulen im Herzogtum:

1. in Delmenhorst, gegründet 1844
2. „ Rodenkirchen „ 1850
3. „ Elsfleth „ 1858
4. „ Brake „ 1863
5. „ Berne „ 1866.

Sie sind alle städtisch, im wesentlichen nach dem Lehrplan der sechsklassigen Realschulen eingerichtet, und suchen den Anschluſs an (Brake und Delmenhorst) IIb oder wenigstens IIIa (Rodenkirchen, Elsfleth, Berne) zu erreichen. Den Mädchen, die am Unterrichte in Geometrie und Arithmetik nicht teilnehmen, wird dafür Handarbeitsunterricht erteilt. Sie haben teils eigene Vorschulen, teils übernehmen sie die Kinder nach dem 2. oder 3. Schuljahr aus der Volksschule. An ihrer Spitze steht ein Rektor, der bei den gröſseren Schulen akademische Bildung haben muſs, in Berne und Rodenkirchen wenigstens die Mittelschullehrerprüfung abgelegt haben muſs. Die anderen Lehrer sind nur zum geringen Teil akademisch gebildet, einige haben Mittelschullehrerprüfung gemacht, die meisten sind tüchtige Volksschullehrer.

Die Orts-Aufsicht führt der erste Pfarrer des Ortes; alle 6 Jahre werden sie von dem zuständigen Oberschulrat visitiert, der sie auch in der Zwischenzeit öfters besucht.

1. Delmenhorst hatte bisher 6jährigen Kursus und nahm die Kinder nach Vollendung des 8. Jahres auf; seit Ostern 1900 hat es Vorklassen eingerichtet, so daſs die Kinder nach dem 6. Jahre aufgenommen werden. Die erste Klasse hat 2jährigen Kursus.

Ostern 1899 stellte sich der Schulbesuch so:

Klasse		Knaben	Mädchen	zusammen
I		9	9	18
II		16	13	29
III		23	13	36
IV		23	19	42
Va	Parallel-	10	15	25
Vb	klassen	8	9	17

(Diese Schule wird demnächst in eine Knaben- und eine Mädchenschule aufgelöst werden, weil die Einrichtung einer Realschule in Aussicht genommen ist.)

2. Rodenkirchen hat 3 Klassen mit 2jährigem Kursus. Die Kinder werden nach Vollendung des 8. Jahres aufgenommen.

Schulbesuch zu Ostern 1899:

Klasse	Knaben	Mädchen	zusammen
I	7	6	13
II	17	11	28
III	14	17	31

[1]) Da die Frage der Coeducation auch in Deutschland anfängt Wellen zu schlagen, so sind nachstehende Mitteilungen von Interesse.

Digitized by Google

3. Elsfleth nimmt die Kinder nach Vollendung des 9. Jahres auf und hat 5 Klassen mit einjährigem Kursus:

Schulbesuch Ostern 1898:

Klasse	Knaben	Mädchen	zusammen
I	4	6	10
II	7	10	17
III	22	11	33
IV	15	9	24
V	14	11	25

4. Brake nimmt die Kinder nach Vollendung des 6. Lebensjahres auf und hat 8 Klassen mit einjährigem Kursus.

Schulbesuch Ostern 1899:

Klasse	Knaben	Mädchen	zusammen
Ia	7	4	11
Ib	14	12	26
II	15	14	29
III	20	14	34
IV	19	12	31
V	13	11	24
VI	21	11	32
VII	14	14	28

5. In Berne liegen die Verhältnisse wie in Rodenkirchen. —

Die Leistungen dieser Schulen sind im allgemeinen befriedigend. Das Schulziel wird von den eifrigeren Knaben, welche nach höheren Schulen übergehen, meist erreicht und die Mädchen stehen hinter den Knaben nicht zurück. Mit den erziehlichen Wirkungen des gemeinschaftlichen Unterrichtes sind die Lehrer durchaus zufrieden.[1])

[1]) Hierzu wird uns aus Baden geschrieben: »Die badischen höheren Bürgerschulen (mit und ohne Latein) sollten von jeher da, wo eine vollständige höhere Schule nicht errichtet werden konnte, für alle über den Lehrplan der Volksschule hinausgehenden Bildungszwecke dienen. Darum sind die kleinen, 4- und 5klassigen höheren Bürgerschulen, da und dort auch von Mädchen besucht worden, zum Vorteil dieser Anstalten selbst, an denen in der Regel von den Mädchen das Beispiel des stetigeren Fleifses gegeben worden ist. Für die 6klassigen Anstalten hat die Reichs-Schulkommission Anstofs an der Zulassung der Mädchen genommen.«

Kürzlich ging durch die Zeitungen die Nachricht, »der badische Oberschulrat hat auf eine Eingabe hin gestattet, dafs am Knaben-Gymnasium in Pforzheim ein junges Mädchen an dem Unterricht in Oberprima teilnimmt.« Das wäre nach unserer Überzeugung die beste Lösung der Frage der sogenannten Mädchen-Gymnasien. (D. Schriftl.)

Digitized by Google

BESPRECHUNGEN

I Philosophisches

Dr. Branislav Petronievics, Prinzipien der Erkenntnislehre. Prolegomena zur absoluten Metaphysik. Berlin, Ernst Hoffmann, 1900. (134 S.)

Man könnte heutzutage leicht erschrecken vor dem hier in Aussicht gestellten Wagnis einer absoluten Metaphysik; doch fragt sich, in welchem Sinn sie gemeint ist; wird nur wirklich wissenschaftliche Exaktheit angestrebt, so ist schon viel gewonnen. Das Vorwort verwahrt sich sogleich gegen die frühere absolute Metaphysik, die scheitern mufste, weil sie die Erkenntnistheorie vernachlässigte, während der grofsartige Versuch des Leibniz gerühmt wird mit seiner erkenntnistheoretischen Basierung, die freilich nicht ausreichte, weil sie sich nur auf das abstrakte Vernunftvermögen mit seinen ewigen Wahrheiten gründete. Die Erkenntnistheorie des Verfassers will wie Kant eine Versöhnung zwischen Empirismus und Rationalismus, aber Kants Grundvoraussetzung, die nur subjektive Auffassungsform, überwinden. Er geht dazu auf Cartesius zurück, berichtigt aber sein Cogito ergo sum dahin: »Mein Bewufstsein ist eine sowohl seinem Inhalt, als seiner Form nach absolut unbezweifelbare Existenz, freilich zunächst nur mein Bewufstsein in diesem Augenblick« (S. 22), womit zugleich »die Existenz der Veränderung in meinem Bewufstseinsinhalte« zur »Urthatsache der Erfahrung« verbunden ist (S. 27). Nun wird gefragt: Wie ist Veränderung denkbar gegenüber dem Identitätsgesetz A = A? Dies ist zunächst nur der Ausdruck einer rein formalen Beschaffenheit des Realen und behauptet die Identität des Seins im unmittelbar Gegebenen zunächst nur für den einen unteilbaren Gegenwartsaugenblick, von dem aus erst, wo durch die Erfahrung eine endliche Vielheit von Momenten konstatierbar ist, auf eine endlose Vielheit von solchen, auf die Ewigkeit zurückgegangen werden kann. Ferner verschwindet nicht der gesamte Wahrnehmungsinhalt des gegenwärtigen Augenblicks in die Vergangenheit, sondern fast immer nur ein bestimmter, und da ein absolutes Werden undenkbar ist, können die successiven Veränderungen des Seins nicht seinen realen Inhalt, sondern nur seinen Ort betreffen (S. 31 ff.). Jedenfalls fassen wir die Einheit in unserm Bewufstseinsinhalt, das Centrum desselben, die Wahrnehmungsfunktion, unser Ich als eine solche zeitlose Existenz (S. 37). Auf Grund der unmittelbaren Erfahrung selbst kann auch auf die Unveränderlichkeit des Wahrnehmungsinhalts geschlossen werden (S. 45). Die Bewufstseinsinhalte sind aber nicht blofs in unserm Bewufstsein gegeben, sondern in ihren Veränderungen auch von uns, dem Ich als wollen-

Digitized by Google

den abhängig (S. 56 f.). Die Widerstandsempfindung begleitet meine Willensthätigkeit und führt zur Vorstellung der Aufsenwelt (S. 64). In der Thatsache, dafs jeder Änderung der Widerstandsempfindung, der Willenswirkung eine besonderer Willensakt, eine Veränderung in der Willensursache vorausgeht, liegt das Vorbild aller Kausalität, der Ursprung des Kausalbegriffs (S. 69). Daraus aber wird geschlossen: Nur derjenige Kausalzusammenhang kann uns begreiflich sein, den wir auf diese Grundform zurückführen können (S. 71). Diese Eigenschaft des Willens bewirkt erst, dafs wir die Kausalität zum Grundprinzip der Realität erheben (S. 78). Damit könnte der Verfasser eine Begründung des Theismus versuchen; doch fafst er schon die Aufsenwelt nur als ein konstantes Nebeneinandersein von unteilbaren Bewufstseinsindividuen, deren simultanes Aufsereinandersein als ein räumliches System, den Raum als reale Ordnungsform der Dinge (S. 86). Ferner, da jeder Willensakt des Bewufstseins mit einem Willensakt der Aufsenwelt kausal verbunden sein mufs, ist jeder Bewufstseinsinhalt, demnach jede Wirkung eine Wirkung von 2 Ursachen, ein Resultat der Wechselwirkung (S. 87). Dafs zwischen mir und der äufsern Willensursache eine ganze Reihe von vermittelnden willenslosen Zwischenursachen, etwa materiellen Atomen, bestehen könnte, wird für unmöglich erklärt; sie seien überflüssig, ihrer realen Struktur nach undenkbar, und überhaupt ein bewufstloses d. h. vom Bewufstsein völlig unabhängiges Sein undenkbar (S. 91). Hier dürfte der Verfasser nicht genug erwogen haben, dafs wir in unserer Willenskausalität uns auch immer zugleich einer ihre Wirkung vermittelnden mechanischen Kausalität bewufst werden. Die Begriffe führt Verfasser (S. 104 f.) auf die Erinnerungsbilder zurück und findet in ihrer Beziehung auf die Realität das Wesen des Denkens als logischer Funktion. Die Erfahrung als unmittelbare ist der einzige Ausgangspunkt wahrhaft realer exakter Erkenntnis; ein abstraktes Vernunftvermögen, ein unmittelbares Vernehmen der absoluten Wahrheiten ohne jede Rücksicht auf die Erfahrung ist eine grund- und haltlose Annahme (S. 109). Das reine Selbstbewufstsein, das nach Fichte dem Bewufstsein des Objekts vorhergehen soll, ist eine Unmöglichkeit, da das Wesen der reinen Bewufstheit darin besteht, eines Objektes bewufst zu sein (S. 127). Sobald man nun die Existenz transcendenter Wesenheiten zuläfst, weil die rein formale Zusammengehörigkeit des vielheitlichen Bewufstseinsinhalts unmöglich ist, so ist auch die reale einheitliche Substanz gesetzt als dasjenige, was uns die Zusammengehörigkeit der Willens- und der Bewufstseinswesenheit begreiflich macht; doch geht der Schlufs auf die völlig transcendente Substanz von der Erfahrung aus als Fortsetzung des in unsrer unmittelbaren Erfahrung begründeten Schrittes; das nähere Verhältnis aber der Substanz zu ihren beiden Attributen (Wille und Bewufstheit) und zum Bewufstseinsinhalt wird der Metaphysik vorbehalten (S. 132). Abschliefsend läfst sich erst nach dieser urteilen; immerhin ist sie durch die Erkenntnislehre scharfsinnig fundiert, wenn auch namentlich die Probleme der Veränderung, des Mechanismus und der Materie schon erkenntnistheoretisch noch weitere Untersuchungen zulassen und erfordern. Gloatz.

A. Müller, Pastor in Barby, Protestantismus und deutsches Volkstum. Vortrag auf der Hauptversammlung des evang. Bundes in Torgau, mit Vorwort von Prof. D. L. Witte. Gütersloh, Bertelsmann, 1900.

Der Vortrag hat die Herausgabe und das empfehlende Vorwort in der That verdient. Er dient nicht blofs einer besseren Schätzung dessen, was wir am Protestantismus haben, sondern auch der Völkerpsychologie, speziell dem Verständnis unsers deutschen Volkstums, das sich in der religiösen Reformation auch seine geistige Individualität gerettet und Raum

Digitized by Google

für ihre weitere freie Ausgestaltung geschaffen hat. Schon im Eingang wird die Eigenartigkeit jedes menschlichen Individuums psychologisch und theologisch aus dem Wesen der göttlichen Liebe begründet. Der zweite Abschnitt (S. 11 ff.) beleuchtet besonders das Verhältnis des Individuums zur Gemeinschaft, den Begriff des Volks und seines Charakters oder des Volkstums, das Bleibende und Konstante in demselben und die hervorragenden Träger desselben, in denen jeder einzelne sein eigenes Wesen verkörpert, aber auch vertieft und verklärt sieht, die darum auch der Entwicklung desselben neuen Anstofs geben. Dafs das deutsche Gemüt auch schon im Mittelalter hervortritt (S. 17 ff.) und bis in die Gegenwart deutsche Art sich auch in der katholischen Kirche Deutschlands erhalten hat (S. 35 u. ö.), wird anerkannt, aber dem alle Individualität ertötenden Jesuitismus nach Gebühr die Wahrheit gesagt. Gelänge es nur den romanischen Völkern, dessen Joch abzuschütteln, so würde auch über ihre Individualität und selbst über ihren Katholicismus ein günstigeres Urteil gefällt werden können. Gloatz.

E. W. Mayer, a. o. Professor der Theologie in Strafsburg i. E., Das christliche Gottvertrauen und der Glaube an Christus. gr. 8. IV und ein Anhang. 162 S. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht, 1899. Pr. 2,70 M.

Obwohl der Verfasser seine Schrift selber als eine dogmatische Untersuchung bezeichnet, behandelt dieselbe in dem christlichen Gottvertrauen doch einen Gegenstand, der von so allgemeiner Bedeutung ist, über welchen namentlich die Pädagogen zur Klarheit kommen müssen, dafs es auch die Leser dieser Zeitschrift interessieren dürfte, darauf aufmerksam gemacht zu werden. Dazu kommt, dafs nicht nur die Frage über die Beziehung zwischen Religion und Sittlichkeit darin behandelt wird, es ist zum Abschlufs auch noch ein Anhang über den Glauben in formaler Beziehung angefügt, in welchem Verfasser das Verhältnis von Religion und Metaphysik beleuchtet.

Das mit Sachkenntnis und Fleifs geschriebene Buch, welches klare Anordnung und wissenschaftliche Gründlichkeit mit vorsichtigem Abwägen und mafsvoller, ja meist geradezu liebenswürdiger Polemik vereint, ist geeignet, den Leser von Anfang bis zu Ende zu fesseln. Es hinterläfst so einen vorzüglichen Gesamteindruck, welchem sich auch die nicht werden entziehen können, welche dem Verfasser nicht in allen Punkten beipflichten. Nur kurz sei erwähnt, was allerdings den Ergebnissen gerade die feste Unterlage giebt, dafs der Ausführung nicht nur eine umfangreiche biblisch-theologische Untersuchung, sondern auch eine eingehende Berücksichtigung des symbolischen Entwicklungsganges zu Grunde liegt.

Es sind und sollen nicht neue Ergebnisse sein, welche über das Wesen des Glaubens gebracht werden, aber gegen alle Vermischung und Verwirrung wird hier der gut begründete Nachweis gebracht, dafs in der als klassisch geltenden christlichen Litteratur der christliche Glaube seinem Wesen nach Gottvertrauen ist, welches auf den Glauben an Christus sich gründet. Im Unterschied von dem theoretischen Erkennen ist er affektvolles Fürwahrhalten (S. 100). Ein weiteres Charakteristikum ist, dafs er sich auf Unsichtbares, auf »Göttliches« richtet. (S. 156. 160.) Das ist zweifellos richtig, auch wenn man festhält, dafs sich Erkennen und Fühlen, Verstand und Gemüt nicht völlig voneinander trennen lassen. Ebenso mufs anerkannt werden, dafs der Glaube, obwohl seine Gewifsheit völlig anderer Art ist, als diejenige, welche die Metaphysik giebt, doch nicht schlechter fundiert ist, als diese, da auch die Metaphysik schliefslich mit Elementen des Glaubens operiert. (S. 160.)

Als Probe der Sprache und des Stils mag die Antwort dienen, mit welcher der beliebte Versuch, das Gottvertrauen aus dem Druck des irdischen Übels zu erklären, als nicht ausreichend zurückgewiesen wird: »Der harte und felsige Boden der Misere,

Digitized by Google

der natürlichen und sittlichen, ist nicht geeignet, diese kostbare Blume hervorzutreiben, wenn nicht zuvor ein Samenkorn ausgestreut worden ist. (S. 16.)«

In vorsichtig zurückhaltender Weise wird S. 20—24 die überaus schwierige und viel umstrittene Frage betreffend das Verhältnis zwischen Religion und Sittlichkeit behandelt. Sucht der Verfasser auch seine eigene Ansicht über die Abhängigkeit der Sittlichkeit von der Religion geltend zu machen, so kann er sich doch dem Gewicht der dagegen angeführten Gründe nicht ganz entziehen, so dafs er selbst die Frage unentschieden lassen möchte, »ob alle Religionen direkt sittliches Leben in der engeren Bedeutung des Worts erzeugen.« Auf der anderen Seite wird es jedenfalls auch niemand bestreiten wollen, dafs die Religionen »ohne Ausnahme mittelbar den gröfsten Einfluſs auf das sittliche Leben ausüben.« —

Cunow a/d. Strafse. A. Schwarze

II Pädagogisches

Eduard von Lade, Ein Wort zur Schulfrage. Wiesbaden, L. Schellenbergsche Hof-Buchdruckerei, 1900.

E. Dahn, Das herrschende Schulsystem und die nationale Schulreform. Kiel und Leipzig, Verlag von Lipsius & Tischer, 1900.

Erfreut hat uns an der ersten Schrift, die sich als »ernste und dringliche Mahnung zu einer zeitgemäfsen Reform unserer höheren Schulen, namentlich der »Gymnasien« bezeichnet, nur die naive Offenheit, mit der sich der Verfasser ein mafsgebendes Urteil zuerkennt; erstaunt hat uns die Versicherung, dafs er ein humanistisches Gymnasium besucht habe, und dafs er, als »Gründer der Geisenheimer Lehranstalt für Obst- und Weinbau«, neben Hygiene, Ethik und Astronomie nicht auch noch Pomologie als Unterrichtsfach fordert. Man denke nur an die bedeutsame Rolle, die der Apfel in der Geschichte der Menschheit spielt! Ein ernsthaftes Urteil zu fällen ist dem Rezensenten nicht möglich jemandem gegenüber, der in Homer, Plato, Tacitus u. a. einen Tiefstand des Geisteslebens erblickt und über Schulwesen zu schreiben wagt, ohne auch nur eine Ahnung zu haben von dem gegenwärtigen Gymnasialunterricht.

Wie ein schlechter Scherz erscheint diese Broschüre neben der Schrift von Dahn. Hier tritt uns auf jeder Seite ein ebenso gründliches wie gesundes pädagogisches Denken und Fühlen entgegen; und gern bestätigen wir dem Verfasser, dafs er »nicht nur mit dem Kopfe, sondern auch mit dem Herzen« gearbeitet hat in stetem Hinblick »auf das Wohl des deutschen Volkes.« Wir bedauern nur, dafs er diesem pädagogischen Testamente — denn er spricht eigentlich über alles, was er auf dem Herzen trägt — nicht die Buchform gegeben hat. Als Reform-Broschüre wird es mit seinen fast 200 Seiten nicht so viele Leser finden, wie man sie ihm wünschen möchte. Ein kurzer Auszug mit Hinweglassung der zahlreichen Wiederholungen, der unnötigen Zitate (dahin gehört der Brief des Herrn Cohn-Berlin) und aller Abschweifungen wäre recht erwünscht.

Den Forderungen, die der Verfasser am Schlusse nochmals zusammenstellt, stimmt Rezensent ausnahmslos bei, vor allem dem Ceterum censeo (S. 88), dafs die Abschlufs-Prüfung in Untersekunda, als »eine Grausamkeit gegen 15—16jährige, in der Entwicklung begriffene Knaben«, abzuschaffen sei. — Wenn der Verfasser, der für den Lehrerstand in erfreulichster Weise eintritt, mehr Entlastung und gröfsere Selbständigkeit für die Lehrer an höheren Schulen fordert, wobei auch gewissen Schulräten und Direktoren ein kräftiges Wörtlein gesagt wird, so wird er damit allenthalben Beifall finden. Die Belehrungen über die noch viel zu wenig

Digitized by Google

bekannte Oberrealschule, die dem Verfasser die Schule der Zukunft ist, hätten vielleicht auch an einer Stelle knapp zusammengefafst werden sollen. Unzutreffend ist des Verfassers Behauptung, die Pädagogik sei zurückgegangen; im Gegenteil sie fängt jetzt erst an auf den höheren Lehranstalten fruchtbaren Boden zu finden. Und wenn er (S. 85) sagt, der wahrhaft gute Lehrer, der zugleich ein wirklicher Pädagoge ist, wird geboren, so hat er ebenso recht, wie er im Unrecht ist mit der Behauptung, dafs er durch das Seminarjahr nicht erzogen würde. Kein angeborenes Talent kann der Ausbildung entraten. Diese einzelnen Ausstellungen können aber unser Gesamturteil nicht ändern, das uns veranlafst die Schrift allen wahren Freunden der Schule angelegentlich zu empfehlen.

Frankfurt a. M. Merian-Genast

Der **Bericht der höheren Mädchenschule zu Silkeborg** in Dänemark (Th. Langs Skole) über die Jahre 1896 bis 1899 enthält (auf S. 1—9) einen einleitenden Vortrag über »Die Belehrung der jungen Mädchen in der Haushaltung«: eine treffende Abfertigung gewisser Heifssporne, die meinen, die Frau habe heute Wichtigeres zu thun als Kinderstrümpfe zu stopfen und Wäschestücke zu zählen. Gewifs pflichtet auch Frl. Th. Lang der Ansicht bei, dafs die Frau an der Lösung der Gesellschaftsfragen mitarbeiten soll; sie wünscht ebenfalls, dafs die Frau selbständig und wirtschaftlich unabhängig gemacht werde: aber die Frau mufs vor allem mit den Grundlagen vertraut sein, auf denen das Heim sich aufbaut. Und da stehen die täglichen Hausarbeiten in erster Stelle. Sie sind zwar die am wenigsten poetische Seite des Heims, und es ist auch nicht nötig, dafs die Hausmutter darin aufgeht, aber soll sie diese häuslichen Arbeiten richtig leiten, so mufs sie selber darin Bescheid wissen. Darum ist gründliche Unterweisung in diesen Dingen unerläfslich, am besten im Hause selber. Da aber viele Häuslichkeiten dazu nicht im stande sind, mufs die Schule eintreten. In englischen und amerikanischen Schulen ist Unterricht in der Haushaltungslehre längst eingeführt, auch die nordischen Länder sind in die Bewegung eingetreten, namentlich Norwegen, wo bereits 47 Gemeindeschulen »Schulkuchen« mit Unterweisung und Übung der Schülerinnen besitzen. Zu Upsala in Schweden besteht eine »Lehrerinnenschule für Hauswirtschaft«. In Dänemark dagegen hat bis jetzt nur die höhere Mädchenschule von Frl. Winteler zu Odense eine wohl eingerichtete Schulküche. Im jetzt begonnenen Schuljahr soll auch die Langsche Schule um solche zeitgemäfse Einrichtung bereichert werden.

Nach den kurzen Mitteilungen über »Leben und Entwicklung der Schule« (S. 9—13) hat sich unter Leitung von Frl. Th. Lang seit 1882 die Anstalt aus einer kleinen »Kinderschule« (Börneskole) zu einer vollständigen höheren Mädchenschule entwickelt. An die 4 Klassen der Kinderschule schliefsen sich 4 »Realklassen«. Die Schülerinnen der obersten Klasse konnen, falls sie 3 Jahre lang am Unterrichte der Anstalt teilgenommen haben, die »allgemeine Vorbereitungsprüfung« ablegen (almindelig Forberedelseseksamen«, wie es seit 1881 für die Knaben-Realschulen eingeführt ist; das Recht zur Abhaltung der Prüfung wird stets nur auf 3 Jahre erteilt). Dieser Prüfung unterzogen sich im Jahre 1896 11 Schülerinnen der Langschen Anstalt, 1897 deren 5, 1898 13. Der Schulbericht bringt aufser den Namen der Geprüften die Zeugnisse in den einzelnen Fächern und die Zahl der Punkte (Points). Geprüft wird in nicht weniger als 12 Fächern (schriftlich Dänisch, mündlich Dänisch, Englisch — schriftlich und mündlich —, Deutsch, Französisch, Geschichte, Erdkunde, Rechnen, Arithmetik — schriftlich und mündlich —, Geometrie — ebenso —, Naturgeschichte, Naturlehre). Aufserdem giebt es ein Zeugnis über die Ordnung in den Heften. Für diejenigen Schülerinnen, die nicht zur Abschlufsprüfung be-

Digitized by Google

fähigt sind, ist anschliefsend an die erste (d. h. unterste) Realklasse eine allgemeine Fortbildungsklasse (almindelig Fortsättelsesklasse) eingerichtet, ohne fremdsprachlichen Unterricht. In dieser Klasse soll in Zukunft Unterricht in der Haushaltungslehre erteilt werden, vielleicht auch in der 2. Realklasse. Endlich besteht neben der Langschen Schule ein Vorschulseminar, das 1896 staatlich anerkannt ist und vom Staate unterstützt wird, und damit verbunden eine Kleinkinderschule (Barneskole), ferner (seit 1896) ein Lehrerinnenseminar, ebenfalls staatlich anerkannt, dessen Leitung seit 1898 Frl. Lang übernommen hat, während nun in der höheren Mädchenschule Frl. Höltzermann ihre Stelle einnimmt. Diese rasche Entwicklung und Erweiterung der ursprünglich kleinen Anstalt ist ein sprechendes Zeugnis für das wachsende Bildungsstreben in Dänemark. Der Staat überläfst in der Regel die Errichtung neuer höherer Schulen (auch der so zahlreich entstandenen Realschulen) dem Vorgehen Einzelner, um dann rechtzeitig mit seiner Unterstützung zu Hilfe zu kommen. Ob auch die Langsche Schule solche erhält, und in welcher Höhe, ist nicht angegeben. Vielleicht erhält sie sich selber durch das Schulgeld der etwa 100 Zöglinge, die in der ersten Klasse 3—4 Kronen monatlich u. s. f. bis 16 Kronen monatl. in der 4. Klasse zahlen. Auswärtige Schülerinnen, die sich für die Prüfung vorbereiten oder die Fortbildungsschule besuchen, finden im Hause der Vorsteherin Wohnung und Kost für 600 Kr. jährlich.

Eine beachtenswerte Einrichtung der Langschen Schule ist noch folgende.

Infolge einer Anregung, die auf dem Schultage zu Askov (1897) gegeben ward, hat die Langsche Schule zu Silkeborg mit der Rönströmschen zu Lund im Jahre 1898 Lehrerinnen für Dänisch und für Schwedisch ausgetauscht. Eine schwedische Lehrerin (Frl. Lagerlöf) hat zu Silkeborg im Juni-Juli 3 Wochen hindurch schwedisch unterrichtet (in ihrer Muttersprache), während umgekehrt die Vorsteherin der Langschen Schule im September zu Lund Dänisch gelehrt hat. Der Versuch ist über Erwarten gut ausgefallen, und in diesem Jahre wollen je 12 dänische und schwedische Schulen in derselben Weise verfahren. Das ist ein Schritt weiter zur Annäherung der nordischen Länder. Gewifs wird man später auch die Schulreisen auf die Nachbarländer ausdehnen. Der Schulbericht meldet zunächst nur von Reisen im Lande: nach Viborg (1896) und nach Skagen (1898). Die Reisen wurden gut vorbereitet, die Schülerinnen über die in geschichtlicher und in erdkundlicher Hinsicht merkwürdigen Stätten unterrichtet. Und so waren diese Reisen (wie sie auch in Schweden üblich sind) nicht blofs eine Quelle des Genusses, sondern auch vielseitiger Belehrung.

Malchin G. Hamdorff

Digitized by Google

FACHPRESSE

I Aus der philosophischen Fachpresse

Archiv für Geschichte der Philosophie (Ludwig Stein). Berlin, 1899, Georg Reimer. XIII. Band, 2. Heft:

Wittmann, Giordano Brunos Beziehungen zu Avencebrol. — De Boer, Zu Kindi und seiner Schule. — Steck, Herbart in Bern. — Josef Müller, Jean Pauls philosophischer Entwicklungsgang. — Sambuc, Considérations sur Charles Fourier. — Jahresberichte (Stein und Schitlowsky. — Zeller.) — Neueste Erscheinungen auf dem Gebiete der Geschichte der Philosophie.

Archiv für systematische Philosophie (P. Natorp). Berlin 1900. G. Reimer. VI, 2.

Inhalt: W. Freytag, Über Ranke's Geschichtsauffassung und eine zweckmäfsige Definition der Geschichte. — Adolf Müller, Die Metaphysik Teichmüllers. (Forts.) — Emil Bullaty, Das Bewufstseinsproblem. (Schlufs.)

Jahresbericht über sämtliche Erscheinungen auf dem Gebiete der systematischen Philosophie: Paul Natorp, Bericht über deutsche Schriften zur Erkenntnistheorie aus den Jahren 1896—1898. (2. Stück.) — Friedrich Jodl, Bericht über Erscheinungen der Ethik aus den Jahren 1895 u. 1896. — Bei der Redaktion eingegangene Schriften.

Jahrbuch für Philosophie und spekulative Theologie (Dr. Ernst Commer). Paderborn 1900. Ferdinand Schöningh. XIV. Band, 3. Heft:

Esser, Quaestiones Quodlibetales. Ursache und Verursachtes (vgl. Bd. VII, VIII, XIII). — von Holtum, Die Natur der Seelensubstanz und ihrer Potenzen. — Glossner, Zur neuesten philosophischen Litteratur (Forts.) — von Tessen-Wesierski, Thomistische Gedanken über das Militär (Forts.) — von Miaskowski, Erasmiana. Beiträge zur Korrespondenz des Erasmus von Rotterdam mit Polen. — Josephus a Leonissa, St. Bonaventura über die Heiligung der Gottesmutter. — Litterarische Berichte. — Zeitschriftenschau.

International Journal of Ethics. (Burns Weston.) Philadelphia 1900. Vol. X, No. 2.

Chapman, The Ends of the Industrial Organism. — Williams, The Historical and Ethical Basis of Monogamy. — Robertson, The Ethics of Opinion-Making. — Rashdall, The Ethics of Forgiveness. — Salt, The Rights of Animals. — Thilly, The Moral Law. — Discussion. — Book Reviews.

Mind, A quarterly review of psychology and philosophy. Ed. by G. F. Stout. Williams and Norgate, London. New Series No. 33. January 1900:

Editor, Perception of Change and Duration. — Sidgwick, Criteria of Truth and Error. — Bradley, A. Defence of Phenomenalism in Psychology. — Tönnies, Philosophical Terminology (III. Conclusion). — Knox, Greens Refutation of Empiricism. — MacColl, Symbolic Reasoning (III.). — Douse, On Some Minor Psychological Interferences. — Critical Notices. — New Books (Schulz, Heinrich, Eisler, Siebeck, Jerusalem u. a.). — Philosophical Periodicals. — Notes and Correspondence.

Digitized by Google

Monatshefte der Comenius-Gesellschaft. Herausgegeben von Ludwig Keller. Berlin 1900. R. Gärtners Verlag (H. Heyfelder). Band 9, Heft 1 und 2. Januar-Februar 1900:

Tangermann, Ohne Kampf kein Sieg. — Keller, Der christliche Humanismus. Seine Eigenart und seine Geschichte. — Kvačala, Die Spanheim-Konferenz in Berlin. Zur Geschichte des Ursprungs der Berliner Akademie der Wissenschaften. — Reber, Comenius und Moscherosch. — Kleinere Mitteilungen. — Nachrichten und Bemerkungen.

The Monist. A quarterly Magazine. Editor: Dr. Paul Carus. Chicago 1900. The Open Court Publishing Co. Vol. 10, No. 2. January 1900:

Le Conte, A Note on the Religious Significance of Science. — Hering, On the Theory of Nerve-Activity. — Halsted, De Morgan to Sylvester. — Keyser, On Psychology and Metaphysics. Being the Philosophical Fragments of Bernhard Riemann, transl. — Suzuki, Açvaghosha, the First Advocate of the Mahâyâna Buddism. — Editor, The Food of Life and the Sacrament. The Biblical Account and Pagan Parallels. — Critisms and Discussions (Green, Bright, Howerth, Llano). — Book Reviews (Haeckel, Loeb, Ziegler, Kutter, Heinrich u. a.).

The Philosophical Review (Schurman, Creighton, Seth). Macmillan Company. New-York. Vol. IX, 2 (No. 50). March 1900:

McGilvary, Society and the Individual. — Rogers, The Hegelian Conception of Thought, I. — Lefevre, Self-Love and Benevolence in Butlers System. — Reviews of Books (Windelband u. a.). — Summaries of Articles. — Notices of New Books (Paulsen, Rappaport, Möbius u. a.) — Notes.

Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Philosophie. Herausgegeben von Paul Barth. Leipzig 1900. O. R. Reisland. XXIV. Jahrgang, Heft 2.

Eugen Posch, Ausgangspunkte zu einer Theorie der Zeitvorstellung. Sechster Artikel. — Bastian Schmid, Aus dem Seelenleben der Insekten. — C. Siegel, Versuch einer 'empiristischen Darstellung der räumlichen Grundgebilde und geometrischen Grundbegriffe mit besonderer Rücksicht auf Kant und Helmholtz.

Aus der pädagogischen Fachpresse (1899)

»Ein Beitrag zur Reform des naturkundlichen Unterrichts« (Schles. Schulztg. 27. 28) von Michler verlangt auch für die Landschule die Beobachtung als umfassende Grundlage und illustriert diese Forderung durch zahlreiche Beispiele. »Warum ist eine einheitliche Gestaltung des gesamten naturwissenschaftlichen Unterrichts zu erstreben und wie ist sie zu erreichen?« Diese Frage beantwortet eine Abhandlung zur Preisbewerbung (Allg. D. Lehrerztg. 29—31). Verfasser stellt folgende Grundsätze auf: Das Heimatsgebiet ist die Grundlage des Lehrplanes der vereinigten naturwissenschaftlichen Lehrfächer. Die Jahreszeiten müssen bei der Aufstellung des Planes der grundlegenden Beobachtungsthätigkeit halber wohl berücksichtigt werden. Reihe im Plane den Inhalt des Heimatgebietes in möglichst kausalem Zusammenhange auf. Nach diesen Grundsätzen stellt er einen Lehrplan für das 5.—8. Schuljahr auf. Auf einem anderen Standpunkte steht B. Mittenzwey in der Arbeit »Die Konzentration des Unterrichts und ihre Grenzen« (Allg. D. Lehrerztg. 42. 43). »Ihm sind die zulässigen Grenzen sofort überschritten, sobald man das Physikalische, Chemische, Technologische mit in die Lebensgemeinschaften hineinpackt.« Dem Aufbau auf der Arbeit macht er folgende Vorwürfe: Der Unterrichtsstoff wird ungebührlich zerrissen; die Oberbegriffe sind zu willkürlich gewählt und

Digitized by Google

viel zu wenig umschliefsend; infolge dieser Willkür werden Dinge in den Unterricht gezogen, die nicht hineingehören und wichtige Partieen weggelassen; es ist für den Schüler zu schwer, die Stoffe zu behalten. Über »Geographische Heimatkunde« verbreitet sich C. Jacobi (Allg. Schulbl. 7. 8). »Heimatkunde als Abschlufs des Unterrichts in der Erdkunde« fordert Bethge (Päd. Monatsbl. 1). Die geistige Arbeit, die der Schüler in der vertieften Heimatkunde leisten soll, ist die Verbindung der bisher gesammelten Einzelerfahrungen und Anschauungen zu einem lebendigen Ganzen, ihre Verknüpfung durch den gereiften Verstand und das geschärfte Auge, also das Eindringen in den Zusammenhang der Dinge, die Erkenntnis des »Warum« und »Weil«, mit einem Worte der Gesetze der Erdkunde. Die reiche Fülle von Begriffen, die dem jugendlichen Geiste aus der Erdkunde, der politischen und der Kulturgeschichte, der Litteratur und Sprache, dem Rechnen, der Raumlehre und den Naturwissenschaften zugeströmt ist, soll er nun zusammenfassen und verwerten lernen. Unter der Überschrift »Entdeckungsreisen in der Heimat« veröffentlicht K. Kohlstock (D. Bl. 15—18) sehr eingehende Präparationen für heimatkundliche Wanderungen. Über »Die Anschauung und Gewinnung der Raumvorstellungen in der Erdkunde« veröffentlicht L. G. eine Abhandlung (N. Westd. Lehrerztg. 36. 37), die sich in der Hauptsache auf H. Kerps Werk »Die erdkundlichen Raumvorstellungen« stützt. Denselben Gegenstand behandelt K. Baches in seiner Abhandlung: »Die Einführung in das Verständnis der Landkarten« (Allg. D. Lehrerztg. 21—23). Gegen die Vorherrschaft der Wandkarte wendet sich eine Arbeit »Schulatlas oder Schulwandkarte« (Allg. D. L. 44). Verfasser will die Karte nur ausnahmsweise, den Schulatlas aber um so fleifsiger benutzen. Wie der heimatkundliche Stoff auch für das Zeichnen fruchtbar gemacht werden kann, zeigt eine Arbeit von E. Schwieren: »Der heimatkundliche Zeichenstoff« (Die Kreide 9. 10). Von den Fragen der Schulorganisation beschäftigt vor allem noch die Lehrerbildungsfrage die pädagogische Presse. Im Ev. Schulbl. (10) behandelt Achinger »Die Lehrerbildungsfrage«. E. v. Sallwürk verbreitet sich in der Bad. Schulztg. (22. 23) »Über die Berufsbildung der Volksschullehrer.« In der Päd. Ztg. (48—51) veröffentlicht Otto »Beiträge zur Reform der Lehrerbildung« und Seminarlehrer Steinweller »Vorschläge zur Neugestaltung der Lehr- und Präparandenanstalten« (43. 44). »Über die psychologische Bildung des Pädagogen« verbreitet sich Dr. Andreae (Deutsche Schule 1). Dr. Schilling tritt in seinem Vortrage: »Lehrerbildung und fremdsprachlicher Unterricht« (Päd. Stud. 6) in erster Linie für das Latein ein und fordert das Französische als Ergänzung. »Das Französische als Pflichtfach im Seminarunterricht« findet einen warmen Anwalt in Prof. O. Dost (Sächs. Schulztg. 36. 37). Prof. Rein verteidigt seine Stellungnahme gegen das 6klassige Seminar und das Latein in dem Artikel: »Preufsisches oder Sächsisches System?« (Päd. Bl. 1). — »Wider den Kindergarten« unternimmt Beetz einen Vorstofs (D. Schule 9. 10). Er schreibt: »Der Kindergarten mufs rücksichtslos bekämpft werden; denn er stört die Grundlage der Gesellschaft, die Familie, und treibt dem sozialen Zukunftsstaate entgegen. Er verstöfst gegen Naturgesetze, gegen die Normen der Pädagogik und schädigt Leib und Seele des Kindes. Die Schule bedarf seiner nicht, selbst wenn er die Kinder vorbildete, statt sie zu verbilden.« Z.

Druck von Hermann Beyer & Söhne in Langensalza.

Digitized by Google

AUFSÄTZE

Die Bedeutung der Metaphysik Herbarts für die Gegenwart

Von

O. Flügel

(Fortsetzung)

Idealismus und Realismus

Es hat lange gedauert bis die Philosophie zu dem uns jetzt so geläufigen Satze gelangt ist, dafs uns nur unsere eigenen inneren Zustände gegeben sind; wir erinnern uns nur an uns selbst; wir sind ganz eingeschlossen in unsere Gedanken; auch die Aufsenwelt ist für den Denkenden zuvörderst nur eine Welt unserer eigenen Empfindungen und deren Zusammensetzungen und Veränderungen. Im gewöhnlichen Leben wird die Empfindung für einen von der Aufsenwelt ausgegangenen und durch die Sinne übermittelten Eindruck gehalten, der die Beschaffenheit des Dinges oder Ereignisses, von dem er herkommt, wiedergeben soll. Diese Vorstellungsweise ist ein notwendiges Ereignis unseres ersten Geisteslebens. Sie wird zunächst von der Physiologie dahin abgeändert, dafs die Empfindung das Ergebnis eines inneren Nervenprozesses sei; wobei es zuvörderst dahingestellt bleibt, ob und durch was dieser Prozefs veranlafst ist. Die Psychologie verfolgt diesen Prozefs noch weiter ins Innere und kommt dahin, dafs uns die Empfindung nur als innerer Vorgang gegeben sei, dafs die Aufsenwelt des gewöhnlichen Denkens wie auch der Nerv nur als meine Vorstellungen mir gegeben sind. Wie gesagt: diese naheliegende Einsicht hat die Philosophie erst spät erworben. Selbst wo man die dazu notwendig hinführenden Gedanken längst klar ausgesprochen hatte, wurde doch erst später die Folgerung gezogen. Überall, wo Wirkung und Ursache zwischen Leib und Seele geleugnet wurde z. B. von Des-Cartes, Spinoza, Leibniz u. a. durfte die Aufsenwelt nicht mehr als Ursache unserer Empfindungen angesehen, sondern es mufsten deren Ursachen im eigenen Innern des Geistes gesucht werden. Der Solipsismus, die

Digitized by Google

Erkenntnis, dafs ich das einzig Wirkliche bin, ist hier überall der notwendige Standpunkt.

Dafs alle Erkenntnis von hier ausgehen müsse, dafs also der Idealismus im Sinne des Solipsismus das Erste sei, ist heutzutage ziemlich allgemein anerkannt. Der Realismus oder die Erkenntnis einer realen Aufsenwelt, unabhängig von mir, die aber die Ursache meiner Empfindungen ist, das ist das Zweite, nämlich das Zuerweisende. Hiernach ist zweierlei zu unterscheiden; einmal die Frage: wie entsteht die Anschauung der Aufsenwelt als Erscheinung und zweitens ist eine Aufsenwelt überhaupt als real anzunehmen? Selbst wo die letztere Frage verneint oder als unbeantwortbar erkannt wird, bleibt doch die Thatsache bestehen, dafs wir eine Aufsenwelt in den Formen des Raums, der Zeit etc. anschauen. Wir kommen unwillkürlich zu dieser Anschauung. Jedes Kind und wahrscheinlich die höheren Tiere haben diese Anschauung.

Ist nun Anschauung der Realität soviel wie Realität des Angeschauten? Wird die Realität der Aufsenwelt auch philosophisch dadurch verbürgt, dafs wir sie thatsächlich anschauen? Soweit ich sehe, wird diese Frage heute fast nur noch von den zahlreichen Anhängern des Thomas Aquin bejaht.

Thomistischer Realismus

Bereits früher ist diese Art, den Realismus zu begründen an den Schriften E. L. Fischers, Isenkrahes und Schwertschlagers besprochen.[1] Ganz in demselben Sinne macht Glossner auf den Unterschied zwischen Wahrnehmen und Empfinden aufmerksam. »Farben und Töne nehmen wir wahr, Lust und Schmerz empfinden wir.« Die Wahrnehmung impliziert die wirkliche Gegenwart und reale Affektion durch das äufsere Objekt, während dies bei der Phantasievorstellung nicht der Fall ist. Der Grundfehler derer, die das Ich als einzig Gegebenes ansehen, liegt darin, dafs die Modernen annehmen, der unmittelbare und nächste Erkenntnisgegenstand sei der Bewufstseinsinhalt, nicht aber der davon verschiedene äufsere Gegenstand.[2] Das ist ja eben die Frage, ob es dergleichen Gegenstände giebt, ob nicht das Wahrnehmen eine rein von innen ausgehende Thätigkeit ist.

Gutberlet weist zu gleichem Zwecke darauf hin, dafs man Ausgedehntes empfindet und also auch Ausgedehntes vorhanden sein

---

[1]) Zeitschr. f. ex. Phil. XIV, 441, 455; XVI, 106. O. Flügels Probleme der Philosophie S. 105.

[2]) Jahrbuch für Philosophie und spekulative Theologie 1899, XIV, S. 23, 25.

Digitized by Google

müsse, »Töne und Farben, wie jede sinnliche Qualität müssen im Körper als in ihrem Subjekte sich finden; sie sind zum Teil ausgedehnt, an verschiedene Teile des Körpers, oder doch an verschiedene Nervenendigungen gebunden. Als Empfindungen gehören sie aber der Seele an, die Seele empfindet sie als ihre Qualitäten, den über eine Körperstelle ausgedehnten Schmerz als ihren Schmerz gerade so wie sie den Gedanken, den Willensentschluſs als den ihrigen auffaſst. Es ist auch dasselbe Ich, welches das zum Teil körperliche Empfinden und das rein geistige Denken auf sich als das nämliche Subjekt im Bewuſstsein bezieht.« Nun sollte man denken, es wird der Schluſs folgen: es ist also körperliches Empfinden wie auch Denken zunächst nur eine Thätigkeit des Bewuſstseins, also ein rein innerer Vorgang. Aber Gutberlet fährt fort: »Ein solches Bewuſstsein wäre aber nicht möglich, wenn nicht Geist und Leib wirklich in uns einheitlich verbunden, ein substantielles Eins wären. Ein Geist kann, ohne verkörpert zu sein, nicht körperliche Zustände und Eigenschaften wie Ausdehnung als die seinigen auffassen, ... die Ausdehnung des körperlichen Schmerzes gehört innerlich mit zur Empfindung, ebenso auch das psychische Schmerzgefühl. Es muſs also ein Wesen, das zugleich empfinden kann und ausgedehnt, körperlich ist, Subjekt der Empfindung sein d. h. Leib und Seele müssen zu einem substantial einem Wesen geeint sein. So wirkt nun nicht Geist auf Leib oder Leib auf Seele, sondern ein beseeltes Organ oder eine verleiblichte Seele wird von dem körperlichen Reize getroffen. Die Seele bewegt nicht fremde Körper, sondern sich selbst in ihren Gliedern.[1])

Der Beweis, der hierin für eine Aufsenwelt liegen soll, beruht immer darauf, daſs wir Räumliches wahrnehmen, daſs die Ausdehnung des körperlichen Schmerzes empfunden wird. An dieser Thatsache zweifelt niemand, nur daran, ob diese Thatsache einzig und allein dadurch erklärt werden kann, daſs die Ursache dazu von aufsen kommt. Im Traum kommt doch dergleichen von innen. Das amputierte Bein bereitet vielen die Empfindung von Ausdehnung des körperlichen Schmerzes. Bei Halluzination ist man in der Täuschung, als nähme man äufseres wahr. Hier hat man es überall mit rein innerem subjektiven Bewuſstseinserscheinungen zu thun, die den Schein der äufseren Wahrnehmungen machen. Gutberlet nimmt wohl die Seele an als verbreitet durch den ganzen Leib, ja als die Entelechie derselben. Aber selbst dies angenommen, so hilft dies nichts, um das räumliche Vorstellen zu erklären. Denn erstens vergeht doch

[1]) Gutberlets philosoph. Jahrbuch 1898, XI, S. 371, 387.

Digitized by Google

eine bestimmte Zeit zwischen dem äufseren Reiz und der Empfindung. Man sagt dann: der Reiz durchläuft während dieser Zeit den Nerven bis er zur Seele gelangt, er wird also während des Durchlaufens des Nerven nicht empfunden. Wenn nun die Seele selbst im Nerven verbreitet ist, so müfste die Empfindung sofort ohne Zeitverlauf mit dem äufseren Reiz eintreten. Soll aber hier die Empfindung so schwach sein, dafs sie nicht empfunden wird, dann mufs ein Unterschied gemacht werden zwischen dem im Gehirn vorhandenen Centrum der Seele und ihren nicht empfindenden peripheren Teilen. Dies möchte wohl den Thatsachen des Zeitverlaufs Rechnung tragen, aber der Unterschied zwischen dem empfindenden Centrum und nicht empfindenden, zuleitenden Teilen der Seele ist ein verkehrter, überflüssiger Gedanke; schon darum, weil, wenn der Nerv verletzt ist und nicht mehr leitet, die betreffende Empfindung nicht entsteht. Die Leitung der Nerventhätigkeit und Entstehung der Empfindung ist an die Unverletztheit des Nerven gebunden. Wozu also die Ausgedehntheit der Seele? Die ganze Centralisation des Nervensystems wird bei einer Ausbreitung der Seele durch den ganzen Leib völlig überflüssig.

Aber diese Ausgedehntheit auch angenommen, so würde dadurch immer noch nicht zu stande kommen, was Gutberlet daraus ableitet, nämlich die Vorstellung des Ausgedehnten, des Räumlichen. Selbst wenn im Subjekt, also in der ausgedehnten Seele die Vorstellung des Räumlichen ausgedehnt wäre, wenn die Vorstellung des Dreiecks in der Seele einen dreieckigen Raum einnähme; daraus folgt nicht die Vorstellung des Räumlichen. Es bedürfte immer wieder eines einheitlichen Subjektes, welches alle Punkte des Dreiecks zu einer Einheit zusammenfafste. Da wo die eine Ecke vorgestellt wird, genau da müssen auch die beiden anderen Ecken und alle Teile des Dreiecks vorgestellt werden, damit die Vorstellung des ganzen Dreiecks als einer Figur zu stande kommt. Die Vorstellung des Räumlichen kann nur aus nicht räumlichen Vorstellungen, aus rein intensiven Zuständen erklärt werden. Die Vorstellung des Dreiecks ist selbst nicht dreieckig, die des körperlichen Schmerzes ist selbst nicht ausgedehnt.

Herbart dürfte der Erste gewesen sein, der die Meinung bekämpfte, dafs den Licht- und Farbenempfindungen schon als solchen die räumliche Form zukomme; die Farbenempfindungen können mehr oder weniger intensiv sein, sind aber sonst lediglich qualitativ bestimmt. In ihnen liegt nicht die mindeste Hindeutung auf die Ursprungsstelle und den Weg der Erregungen, die ihrer Entstehung voran gingen. Die Farbenempfindungen bieten als solche dem Be-

Digitized by Google

wufstsein eben nur ein bestimmtes Quale, sie verraten nichts von der Anordnung der einzelnen Netzhautpunkte. Räumliche Beziehungen des Aufsen, des Fernen oder Nahen, Rechts, Links, Oben, Unten, Neben, Zwischen kommen in den Komplex von Lichtempfindungen, der von einem Netzhautbilde herrührt, erst durch gewisse andere Empfindungen, die Muskelempfindungen, die bei dem Gebrauch zumal der Bewegungen des Auges etc. entstehen und sich mit jenen Empfindungen associieren. Es ist ein besonderes Verdienst Herbarts und der Psychologen seiner Schule besonders von C. S. Cornelius dies dargethan und weiter ausgeführt zu haben.[1]) So verschieden auch die Erklärungen des Räumlichen sind, die neueren fufsen sämtlich auf Herbarts Erkenntnis, dafs die Anschauung des Räumlichen selbst nicht räumlich ist, sondern dafs sie aus einer Kombination rein intensiver Empfindungen erklärt werden müssen. Die Anschauung der Aufsenwelt als äufserer ist zwar eine notwendige aber doch sehr bedingte Erscheinung. Am wenigsten darf diese Anschauung der Aufsenwelt als Bürgschaft der Existenz derselben betrachtet werden. dies scheint z. B. Volkelt noch zu thun, wenn er Herbart zum Vorwurf macht, er lasse den zur Empfindung gehörigen transsubjektiven Schein nicht zu seinem Rechte kommen. Er lasse die Raumvorstellung hervorgehen aus Empfindungen, denen alle räumlichen Verhältnisse ferne liegen.[2]) Das ist im allgemeinen richtig, trifft aber nicht Herbart allein, sondern fast alle neueren Physiologen und Psychologen. Nur ist festzuhalten, dafs das, was Volkelt transsubjektiven Schein nennt, durchaus nicht geleugnet, auch keineswegs als bewufstes willkürliches Erzeugnis des Geistes anzusehen ist, sondern als notwendiges, unbewufstes Ereignis in uns. Allein dieser Schein des Transsubjektiven ist zunächst nur Erscheinung und kann nicht beweisen, dafs wirklich unabhängig von uns, aufser uns etwas Transsubjektives ist. Und darum — nicht um den Schein, die Anschauung — sondern um das Sein einer von uns unabhängigen Aufsenwelt handelt es sich bei der Frage nach dem Idealismus und Realismus.

Volkelt (Falckenbergs Zeitschrift für Philosophie u. philos. Kr. Bd. 112. 224) scheint anzunehmen, als meinten diejenigen, welche die Empfindungen als völlig inneres Geschehen ansehen, es müsse der Schein des Von-aufsen-kommens noch besonders hinzugefügt

[1]) C. S. Cornelius: Theorie des Sehnens und räumlichen Vorstellens von physikalischem, physiologischem und psychologischem Standpunkte. Halle. Dazu: Zur Theorie des Sehnens mit Rücksicht auf die neueren Arbeiten. 1864.

[2]) In Falckenbergs Zeitschrift für Philosophie und philosoph. Kritik Bd. 112. 1898 S. 226.

werden; als wäre das Kind zuerst Idealist und hinterher erst käme die Erkenntnis oder der Schein des Von-aufsen-kommens hinzu; ja als wäre dies ein bewufster Akt des Kindes und Tieres. Volkelt scheint dies als Ansicht Herbarts anzusehen, als verkenne dieser den notwendigen, unbewufsten, unvermeidlichen, ursprünglichen Schein des Transsubjektiven. Allein das ist Herbarts Meinung nicht. Wie das Kind die ersten Sinnesempfindungen ansieht — ob nur als seine subjektiven Zustände, oder als von aufsen kommend, das kann niemand wissen, jedenfalls wäre schon diese Stellung der Frage falsch.

Herbart zeigt ja gerade die Notwendigkeit, dafs bei einer gewissen Gruppierung der Licht- und Tastempfindungen die Vorstellung des Räumlichen also auch des Äufseren entstehen mufs. Es ist nicht daran zu denken, dafs diese Anschauung erst hinterher vielleicht gar bewufst hinzugefügt wird.

»Es ist ein Irrtum, bemerkt Strümpell mit Recht, der mitunter von Psychologen als auch Physiologen begangen wird. Man darf nämlich nicht meinen, die Prozesse der Projektion, Figuration und Lokalisation seien gewisse Urteilsweisen, in denen sich die Wirkungen teils gemachter Erfahrungen, teils des Verstandes über das Verhalten des Empfundenen und Wahrgenommenen ausdrückten. Etwas aufser uns hören, aufser uns betasten etc.; solche Vorgänge gehen allen Urteilen vorher, welches später zum Teil daraus selbst erst entspringt und, einmal entsprungen, dann auch sowohl zur Korrektion, als auch zur Erweiterung und Fortbildung der reinen Empfindungs-, Wahrnehmungs- und Anschauungsprodukte benutzt werden können.« [1])

Zunächst bilden sich in jedem die Anschauungen des Räumlichen notwendig und unbewufst. Dann kann sich das Denken dieser Anschauungen bemächtigen und erkennen, dafs alle Empfindungen und Anschauungen zunächst nur meine inneren geistigen Zustände sind. Der Phänomenalismus oder Idealismus oder Solipsismus, der das Dasein einer Aufsenwelt in Frage stellt und nur das eigene Ich als Gegebenes gelten läfst, ist darum der Ausgangspunkt aller weiteren Erkenntnis.

Nun fragt es sich, ob in dem uns unmittelbar gegebenen Ich ein Prinzip fortschreitender Erkenntnis enthalten ist. Mit Recht hat man dieses Prinzip in der Kausalität gesehen. Allein diese mufs richtig gefafst werden, um über das Ich hinauszuführen. Dafs dies nicht immer der Fall ist, dafs bei einem ungenauen Begriff der Kausalität der Idealismus nicht überwunden wird, mag an E. Zeller und einigen anderen gezeigt werden.

[1]) Vermischte Abhandlungen 1897, S. 268.

Digitized by Google

Unzulängliche Versuche den Realismus zu begründen

E. Zeller hat dieser Frage viel Nachdenken gewidmet, hat aus Herbarts Metaphysik sowohl die Methode als den gröfsten Teil der Ergebnisse aufgenommen und dennoch den eigentlich ausschlaggebenden Punkt übersehen, oder doch nicht genügend hervorgehoben. Er fragt, läfst es sich beweisen, dafs wir wirklich in einer objektiv gegebenen Welt leben und nicht nur wie im Traum in einer subjektiv eingebildeten? Darauf wird geantwortet: Gesetzt es wären nur Einbildungen, dann müfste man mit Fichte nicht das empirische Ich für die Ursache halten, sondern ein absolutes Ich. Wenn man das empirische Ich als Ursache ansähe, dann wäre unser Ich das einzig reale Wesen, dies wäre ein Inbegriff von Thätigkeiten und Zuständen, welche unser Selbstbewufstsein teils als gegenwärtig, teils als vergangen und blofs noch in der Erinnerung fortdauernd zeigt. Nun umfafst aber unsere Erinnerung nur einen Zeitraum von wenigen Jahren und auch diesen nur mit bedeutenden Unterbrechungen. Dies ist vollkommen begreiflich, wenn wir nur Teile einer Welt sind, durch deren Einwirkungen unser persönliches Dasein hervorgerufen wurde, es ist durchaus unerklärlich, wenn unser eigenes Ich das einzige reale Wesen ist. Denn als solches müfste dieses von aller Ewigkeit her existiert haben, da es doch unmöglich aus dem Nichts entsprungen sein kann etc.«

Man fragt: warum ist es unerklärlich, dafs unser Ich, als einziges reales Wesen gedacht, eine Welt als objektiv vorstellen kann? Warum kann es nicht aus dem Nichts entsprungen sein? Zeller hätte die rechte Antwort geben können: nämlich weil ein Geschehen ohne Ursache ein Widerspruch und also unmöglich ist. Er hat sonst diese Gedanken sich angeeignet. Aber gerade hier führt er sie nicht an, oder setzt stillschweigend voraus, dafs absolutes Werden unmöglich ist, also auch nicht auf ein Ich, weder auf ein empirisches noch absolutes angewendet werden darf. Sonst sind doch die Reden von der causa sui, von einer Selbstbejahung, von einer Einheit, die sich zur Vielheit bestimmt, den Philosophen nicht fremd, ja Zeller, der im Grunde genommen, immer Monist ist, mufs zuletzt eine Einheit setzen, die aus sich selbst heraus d. h. ohne Ursache dennoch Ursache der gegebenen Vielheit, Mannigfaltigkeit und Veränderlichkeit der Welt ist, mufs also im Grofsen zulassen, was er im Kleinen (für das Ich) verneint. Und woher weifs er, dafs es vor mir eine Welt gab und nach mir geben wird?

Zeller fährt fort: Wie ferner unser persönliches Leben hinsichtlich seiner Dauer in sehr enge Grenzen eingeschlossen ist, so auch hin-

Digitized by Google

sichtlich des Umfangs. Ich bin mir meiner als Ich nur bewufst, indem ich mich von anderem, welches nicht zu meinem Ich gehört, unterscheide, mit diesem Unterschiede würde auch mein Selbstbewufstsein verschwinden. Wer sich z. B. vorstellt, dafs es nicht ein anderer ist, der ihm eine Neuigkeit erzählt, sondern, dafs er es selbst ist, dessen würde sich ein solcher Schwindel bemächtigen, dafs dieser Zustand, wenn er habituell würde, in Verrücktheit überginge.« Sollte Zeller recht haben? Leibniz, nach welchem sich ja alle Zustände in der einzelnen menschlichen Seele genau so wie jetzt entwickeln würden, auch wenn sie ganz allein mit Gott auf der Welt wäre, Leibniz mufste annehmen und hat angenommen, dafs eine Neuigkeit, die mir ein anderer zu bringen scheint, diese selbst, wie der Überbringer nur meine eigenen Zustände sind, die aus meinem eigenen Fond kommen. Er ist darüber nicht verrückt geworden. Die Idealisten und alle die, welche die Aufsenwelt leugnen oder auch nur bezweifeln, müssen das, was Zeller anführt, für möglich, wohl auch für wirklich halten. Vielleicht würden sie verrückt, wenn sie ernstlich ihre Gedanken auf immer sich gegenwärtig hielten.

Auf ganz dasselbe läuft folgendes hinaus: wir machen doch thatsächlich einen Unterschied zwischen Wahrnehmungen und bloſsen Einbildungen (Träumen). Wer nun behaupten wollte, die sinnlichen Objekte seien weiter nichts als von ihm selbst erzeugte Bilder, der würde zu einem seltsamen Erklärungsversuche greifen müssen. Sein Leben, müfste er annehmen, bestehe aus einer doppelten Art von Träumen. Die eine von diesen entwickelt sich so folgerichtig, dafs auf jede Erscheinung, die sie ihm vorspiegelt und ebenso auf jede Thätigkeit, die er auszuüben glaubt, alle die weiteren Erscheinungen folgen, welche folgen müssen, wenn jene Erscheinungen und Thätigkeiten einer nach festen Gesetzen geordneten Welt angehören, dafs er z. B. wenn es ihm träumt, er habe gegessen, er auch das Gefühl der Sättigung habe. Neben diesen folgerichtig verknüpften Träumen müfste man aber eine zweite Klasse annehmen, die jeder Regelmäfsigkeit ermangele, durch welche sich die andere auszeichnet. Woher der Unterschied der beiden uns gegebenen Welten? Wenn doch beide gleich sehr und gleich ausschliefslich aus unserem eigenen Ich als ihrem einzigen Grunde entspringen? Auf diese Frage hat die Theorie des Idealismus keine Antwort, sie bleibt bei der Thatsache stehen, zu ihrer Erklärung macht sie keinen Versuch. Gerade diese Erklärung ist es aber, um welche es sich bei der Frage nach der Realität der Aufsenwelt handelt.«

Zeller vermifst eine Erklärung und nennt die, welche gegeben

Digitized by Google

wird, seltsam. Aber warum ist es seltsam zu sagen: das Ich hat eben ohne Ursache die Eigentümlichkeit jetzt so dann anders zu produzieren? Das Seltsame ist eben das Werden ohne Ursache, der Widerspruch, der hier vorliegt, und den der Idealismus nicht als solchen erkennt.

Zeller fragt weiter: woher nimmt das Ich den Stoff zur Erzeugung oft ganz neuer Gebilde, wenn z. B. eine rein technische Erfindung gemacht, plötzlich ein Kronleuchter fällt, ein Feuerlärm entsteht. Wie kann ich Hunger empfinden ohne Leib und ohne solchen durch Essen auch sättigen etc.?« Die Antwort des absoluten Werdens ist immer dieselbe: es beliebt dem Ich so nach ursachlosen unbewufsten Trieben, welche Triebe eben in ihm ohne Ursache liegen und ohne Ursache wirken, bald dies bald jenes erzeugend.

Aus all diesen Schwierigkeiten hilft nur die rückhaltlose Anerkennung und Anwendung der Verwerfung des Widerspruchs, der im Begriff des absoluten Werdens oder der ursachlosen Veränderung liegt.

Eine scheinbar eigentümliche Wendung, um aus dem Idealismus zu kommen, nimmt Schaarschmidt. Er meint: Nicht das Vorstellen und Denken, sondern die Thatsache des Wollens und seiner Erfolge zwingt uns, den Bewufstseinsraum zu transcendieren. Denn sofern ich mich als Willenskraft aus dem Willen herauskenne, mufs ich dem, auf was ich wirke, also zunächst dem eigenen Körper, Wirksamkeit beimessen, da es meiner Anstrengung nicht blofs nicht weicht, sondern auch oft widersteht und meiner Freiheit Grenzen setzt, kann es nicht blofse Erscheinung des Bewufstseinsraumes sein.« Ich frage: warum nicht? Ist es nicht die allergeläufigste Erscheinung im Traum, dafs wir etwas thun wollen, etwa fliehen und können nicht? Was hemmt hier den Willen? Offenbar nur Vorgestelltes. Ähnliches geschieht, wenn man sich trotz des Willens nicht auf einen Namen besinnen kann, der uns später einfällt. Das Hemmnis ist auch hier in uns zu suchen.

Aufserdem ist gehemmter Wille nicht der alleinige Grund, warum wir etwas als objektiv aufser uns setzen; denn, bemerkt hierzu Fischer, wäre das der Fall, dann würde und dürfte der Mensch nur demjenigen Realität beimessen, was seinem Willen widersteht und seiner Freiheit Grenzen setzt. Nun giebt es aber viele Objekte, die allgemein als äufsere Realitäten gelten, ohne dafs je ein Mensch durch sie eine Hemmung seiner Willensaktion erfahren hätte. So hält man z. B. den Mond und die übrigen Gestirne für objektive Wirklichkeiten, obschon noch keiner dieser Gegenstände unserer Energie einen Widerstand

Digitized by Google

entgegengesetzt hat. Darauf könnte Schaarschmidt erwidern: der Mond widersteht mir, wie jeder andere Gegenstand, ich kann wünschen, dafs er weggehe, oder dafs er hier oder da stehe, dafs er rot leuchte, aber er widersteht meinen Wünschen. Mit anderen Worten: ich bin an die Materie und Formen der Sinnesempfindungen gebunden.

Wenn man sich mit Schaarschmidt ein Geschöpf dächte, welches nur in Vorstellungen (eingeschlossen die Wahrnehmungen) lebte ohne zu wollen, und ein anderes, welches nur wollte ohne zu erkennen, so würden sich beide an gewisse Erfahrungen gebunden fühlen; hierfür aber die Ursachen ohne weiteres in einer Aufsenwelt zu finden, das ist für den denkenden Menschen eine Übereilung. Die Ursachen könnten auch im Innern liegen, sie könnten auch ganz fehlen. Man sieht, der Schlufs auf eine von uns unabhängige, aber auf uns einwirkende Aufsenwelt gewinnt Bündigkeit lediglich durch Verwerfung des absoluten Werdens, und diese durch Anerkennung der ontologischen Bedeutung des Widerspruchs.[1])

Andere verwenden den Willen noch anders, um aus dem Idealismus zum Realismus zu gelangen. »Wollen wir nicht in den Fichteschen Idealismus zurückfallen, so müssen wir dem unbekannten Etwas ein von der Anerkennung des seelischen Prinzips unabhängiges, absolutes Sein zuerkennen.[2]) Wahrscheinlich denken sehr viele so, der Idealismus Fichtes erscheint ihnen zu abenteuerlich, dahin wollen sie nicht geraten; die Welt zu leugnen, davon hält sie der gesunde Menschenverstand und ein gewisses Gefühl für das Unwahrscheinliche und das Unwürdige einer Meinung, die auch allen Mitmenschen das Sein abspricht; das lehrt sie an eine Aufsenwelt zu glauben.[3])

Ich nannte oben die Wendung Schaarschmidts aus dem gehemmten Willen auf eine Aufsenwelt zu schliefsen, eine nur scheinbar neue. Denn in der That ist es keine andere, als wenn gesagt wird: wo ich mir die Nase blutig stofse, mufs doch etwas sein. Ebenso meint Höffding, die Überzeugung von der Aufsenwelt beruhe auf dem Widerstand, den unsere Bewegungen erfahren (Psychologie 259), oder auf der Stärke und Sanguinität unserer Empfindungen (162).[4]) Ähn-

[1]) Über Zeller, Schaarschmidt, Spencer, vergl. Zeitschr. f. ex. Phil. XVIII. 129. Werden und Kausalität.

[2]) H. Wolff, Die metaphysische Grundansicht Kants im Verhältnis zu den Naturwissenschaften und ihre philosophischen Gegner, 1870. Vergl. Zeitschr. f. ex. Phil. IX, 414.

[3]) Dahin gehören viele Theologen, deren Anschauungen in dieser Beziehung besprochen sind in Flügels Spekulativer Theologie der Gegenwart S. 166 ff. u. 253.

[4]) Über derartigen naiven Realismus s. meine Probleme der Philosophie S. 104. Über Höffding Zeitschr. f. ex. Phil. XIX, 159.

Digitized by Google

lich Schwertschlager (Zeitschr. f. ex. Phil. XIV, 455). Die bisherigen Versuche, den Realismus zu beweisen, waren zwar nicht ausreichend, aber die Vertreter derselben waren doch der Überzeugung, einen vollgiltigen Beweis dafür gegeben zu haben. Es sind noch einige andere Versuche zu besprechen, bei denen die Vertreter von vornherein zugeben, keine zwingenden Gründe wider den Idealismus und für den Realismus zu haben. Gleichwohl können und mögen sie den Realismus nicht aufgeben, oder sie lassen als bloſse Phänomenalisten die ganze Entscheidung über Idealismus oder Realismus als unbeantwortbar dahingestellt.

Zu den ersteren kann man Helmholtz rechnen mit der Erklärung: »Ich sehe nicht, wie man ein System des extremsten Idealismus widerlegen könnte, welches das Leben als Traum (d. h. die sogenannten äuſseren Objekte als unbewuſste Satzungen des Ich) betrachten wollte. Man könnte es für so unwahrscheinlich, so unbefriedigend als möglich erklären — ich würde in dieser Beziehung den härtesten Ausdrücken der Verwerfung zustimmen — aber konsequent durchführbar wäre es.«

Es wäre vielleicht durchführbar bei der Theorie des ursachlosen Werdens, oder bei einem so mangelhaften Kausalitätsbegriff als ihn viele hegen. Aber nicht sehen, wie man solches System widerlegen soll, oder den Idealismus mit Schopenhauer für eine uneinnehmbare Festung erklären, das heiſst das Unmögliche nämlich das Widersprechende für möglich, für unwiderleglich halten d. h. nichts Verfängliches darin finden, wenn das Ich ohne Ursache eine Vielheit aus sich erzeugen soll.[1])

Hierbei möge auf die Eingangsworte der von Helmholtz besorgten Einleitung zu den Prinzipien der Mechanik von Hertz hingewiesen werden. Dort heiſst es: »Wir machen uns innere Scheinbilder oder Symbole der äuſseren Gegenstände, und zwar machen wir sie uns von solcher Art, daſs die denknotwendigen Folgen der Bilder stets wieder die Bilder seien von den naturnotwendigen Folgen der abgebildeten Gegenstände. Damit diese Forderung überhaupt erfüllbar sei, müssen gewisse Übereinstimmungen vorhanden sein zwischen der Natur und unserem Geiste. Die Erfahrung lehrt, daſs diese Forderung erfüllbar ist, daſs also solche Übereinstimmungen in der That bestehen ... Die Bilder, von welchen wir reden, sind unsere Vorstellungen von den Dingen; sie haben mit den Dingen die eine wesentliche

[1]) Vergl. Zeitschr. f. ex. Phil. XII, 242: Über Helmholtz s. Flügels Probleme der Philos. 117 ff. Zeitschr. f. ex. Phil. XIV, 441, 455. Ferner Goldschmidt: Kant und Helmholtz 1898. Heyfelder, Über den Begriff der Erfahrung bei Helmholtz 1897.

Digitized by Google

Übereinstimmung, welche in der Erfüllung der genannten Forderung liegt, aber es ist für ihren Zweck nicht nötig, dafs sie irgend eine weitere Übereinstimmung mit den Dingen haben. In der That wissen wir auch nicht, und haben auch kein Mittel zu erfahren, ob unsere Vorstellungen von den Dingen mit jenen in irgend etwas anderem übereinstimmen, als allein in jener einen fundamentalen Beziehung. .... Als unzulässig sollten wir von vornherein solche Bilder bezeichnen, welche schon einen Widerspruch gegen die Gesetze unseres Denkens tragen, und wir fordern also zunächst, dafs alle unsere Bilder logisch zulässig seien.« In diesen letzten Worten liegt zunächst, dafs ein absolutes ursachloses Werden, da es in sich widersprechend ist, auch nicht auf die Natur angewandt werden darf. Also ein Ich zu denken, welches einzig aus sich selbst heraus, die Bilder über eine Aufsenwelt denkt, demnach unter genau denselben Verhältnissen, verschiedene Empfindungen habe, ist ein Widerspruch und ein Unding. Wenn also Helmholtz nicht sieht, wie der Idealismus zu widerlegen sei, so hat er nicht genau durchdacht, was hier Hertz von der Übereinstimmung des Denknotwendigen und Naturnotwendigen sagt. Hertz nimmt hier offenbar den Widerspruch in ontologischer Bedeutung, so dafs das In-sich-Widersprechende auch nichts Reales bezeichnen könne. Er sagt, nur diese eine Übereinstimmung zwischen den Vorstellungen und den Dingen müsse bestehen, dafs nämlich nichts Unlogisches oder In-sich-widersprechendes sein oder geschehen könne. Damit ist aber alles zugestanden, was zu einer näheren wenigstens formalen Erkenntnis der Dinge führt. Was also der Natur zu Grunde liegt, darf nichts Widersprechendes sein. Dies ist der Weg, den Herbarts Metaphysik einschlägt und durchführt. Ihre Ergebnisse sind lediglich die Folgen des Bestrebens, die letzten Elemente der Natur widerspruchsfrei oder logisch zulässig oder denknotwendig zu erfassen. Die Gegner hätten zu zeigen, entweder, dafs auch noch andere Auffassungen der Natur widerspruchsfrei also denkmöglich oder dafs die Herbartschen Auffassungen widersprechend und also nicht denkmöglich, geschweige denn denknotwendig seien.

Da alle die vorgetragenen und später zu erörternden Gedanken über Erkenntnistheorie, also über Kritizismus, Phänomenalismus, Idealismus, Realismus etc. sich auf Kant beziehen, so sei noch einmal kurz an dessen Lehre erinnert.

Kant und die Dinge an-sich

Die bekannte Lehre Kants von den Dingen-an-sich ist in ihrer Schwäche von seinen Zeitgenossen sofort bemerkt und späterhin

Digitized by Google

wiederholt dargelegt worden. Thilo beschreibt sie kurz also: Bei Kant heifst es: »Der Verstand denkt sich einen Gegenstand an sich selbst, aber nur als transcendentales Objekt, das die Ursache der Erscheinung (mithin nicht selbst Erscheinung) ist und weder als Gröfse noch als Realität noch als Substanz etc. gedacht werden kann, weil diese Begriffe immer sinnliche Formen fordern, in denen sie einen Gegenstand bestimmen.« Hätte Kant die hier begonnene Aufzählung der Kategorieen vollendet, statt ein blofses »u. s. w.« hinzuschreiben und also auch die Ursache hinzugesetzt, so hätte der Satz gelautet: Der Verstand denkt sich einen Gegenstand an sich selbst, der die Ursache der Erscheinung ist und nicht als Ursache gedacht werden kann.

Man hat hier festzuhalten, dafs es, wenn die Kategorie der Ursache nicht auf die Dinge-an-sich angewandt werden darf, diese auch nicht als Ursachen unserer sinnlichen Empfindungen angesehen werden können. Hier tritt sofort der Idealismus in der Form des Solipsismus als Konsequenz ein, wie sie Fichte auch zog. Aber Kant hat diesen Widerspruch, in dem sich sein Denken bewegte, nie erkannt. Er hat die Dinge-an-sich nicht etwa in unbewachten Augenblicken zugelassen, sondern sie immer mit vollem Bewufstsein behauptet. Auch ist er nicht etwa von ihrer Verwerfung auf ihre Annahme zurückgesunken, sondern er hat den Satz seiner ersten Periode stets festgehalten, dafs eine einfache Substanz ohne allen Nexus mit anderen völlig unveränderlich ist. Seine bestimmte Behauptung ist, dafs die Empfindungen von den Dingen-an-sich herrühren und dafs durch diese Empfindungen erst die Thätigkeit des Ich oder die Seelenvermögen erregt, ins Spiel gesetzt werden.

Ihm ist es ein Ernst um die Dinge-an-sich. »Es bleibt immer ein Skandal der Philosophie, sagt er, und der allgemeinen Menschenvernunft, das Dasein der Dinge aufser uns blofs auf Glauben annehmen zu müssen und wenn es jemand einfällt, es zu bezweifeln, ihm keinen genugthuenden Beweis entgegenstellen zu können.« (Werke von Rosenkr. II, 685). Diesen Beweis giebt er damit, dafs er es einen ungereimten Satz nennt, dafs Erscheinung ohne etwas wäre, was erscheint (Rosenkr. 2. Aufl. 676). »Es würde das ganze All im Abgrund des Nichts versinken, nähme man nicht etwas an, das für sich selbst ursprünglich und unabhängig bestände« (Rosenkr. II, 484). Wenn man den Idealisten widerlegen will, so kann dies nicht anders geschehen, als dafs man ihm zeigt, die innere Erfahrung, oder welches einerlei ist, das empirische Bewufstsein meines Daseins setze äufsere Wahrnehmung voraus (Kant in einem Fragment bei Rosenkranz XI, 266).

Digitized by Google

Allein all diese Schlüsse werden sofort hinfällig, sobald die Kategorie der Kausalität keine Geltung für die Dinge-an-sich hat.

Fragt man, wie sich diese Inkonsequenz dem kritischen Blicke Kants habe entziehen können, so scheint keine andere Antwort möglich zu sein, als dafs ihm ein doppelter Kausalbegriff in einen zusammengeflossen sei; einmal seine Kategorie, wonach das Kausalverhältnis nur eine Regel der bestimmten Zeitfolge sein soll, sodann aber der richtige, dafs jedes Geschehen in einem Seienden nicht ohne Voraussetzung eines andern Seienden gedacht werden kann, durch welches Zusammensein beide irgendwie in einen Zustand versetzt werden, in dem sie anders nicht sein würden. Diesen Begriff, nicht seine Kategorie der Kausalität, wendet er auf die Dinge-an-sich an, die Kategorie blofs auf die Erscheinung. Diese Erklärung ist natürlich keine Rechtfertigung.

Doch fassen wir jetzt einmal nur die Anwendung der Kausalität auf die Erscheinung ins Auge. Wie weit reicht die Erscheinung? Gehört dazu nur das, was wir durch unsere Sinne kontrollieren können? Kant spricht von »möglicher Erfahrung«. Er wird also alles zur Erscheinung rechnen, was möglicherweise Gegenstand der Erfahrung werden kann.

Bekanntlich bleibt unser Denken nicht dabei stehen, Thatsachen mit Thatsachen zu verknüpfen, eine Erscheinung auf andere Erscheinungen zurückzuführen. Gar oft werden wir zu Ursachen geführt, die sich unserer Wahrnehmung entziehen, oder wie Helmholtz bemerkt: wir müssen bei vielen Erklärungen von Naturerscheinungen das Gebiet der Sinnlichkeit verlassen. Man erkennt z. B. aus alten Inschriften, man erschliefst aus Gräberfunden, Küchenabfällen Zeiten und Menschen, die nie Gegenstand unserer Erfahrung werden können. Wir folgern aus dem Abweichen der fallenden Körper von der Lotlinie, dafs die Erde von Abend nach Morgen sich um ihre Achse dreht, und daraus in Verbindung mit der durch die Gradmessungen erschlossenen abgeplatteten Gestalt des Erdkörpers, dafs derselbe sich ursprünglich in einem flüssigen Zustande befunden haben müsse. Wir gelangen also hiermit zu Erkenntnissen, die wir durch Wahrnehmung zu bestätigen aufser stande sind. Indessen kann man hier immer noch von möglicher Erfahrung reden. Könnten wir uns auf den Mond versetzen, so würden wir die Drehung der Erde unmittelbar wahrnehmen. Und könnten wir ein Retrospectativ konstruieren, welches die früher erzeugten Äther- und Luftwellen auffinge und zurückwürfe (wie Lasswitz im Roman: auf zwei Planeten phantasiert), dann könnten

Digitized by Google

wir die früheren Zustände der Menschen, der Erde, vielleicht auch Kants Nebularhypothese durch die Sinne kontrollieren. Wenn man daran denkt, dafs Kant doch eine persönliche Unsterblichkeit lehrt und dafs er es für unmöglich hält, dafs jemals das Gegenteil davon bewiesen werden könne, dann mufs er es immer für möglich halten, dafs man im Jenseits unter anderen Bedingungen, die hier aufgestellten Hypothesen etwa des Darwinismus, der Kant-Laplaceschen Lehre, wohl auch die von Äther und von den Atomen anschaulich beurteilen kann. Was ist aber dann nicht mögliche Erfahrung? Von welchem Gebiete ist dann überhaupt die Anwendung der Kausalität ausgeschlossen?

Jedenfalls setzt die exakte Forschung überall die Kausalität voraus und dafs, wo wir darnach schliefsen, dies auch Anwendung findet in der Natur selbst und jedes neu festgestellte Naturgesetz bestätigt dies. Man ist nicht so bedenklich wie Mill, wenn er meint: die Kausalität ist nicht ein Gesetz des Universums, sondern nur jenes Teils desselben, der innerhalb des Bereiches unserer sicheren Beobachtungen liegt, mit einem vernünftigen Grade von Ausdehnung auf angrenzende Fälle. Wenn es aber eine Welt, etwa Fixsterne gäbe, wo Ereignisse aufs Geratewohl ohne bestimmtes Gesetz aufeinander folgten, so könnte diese mit unserer Welt der Kausalität nicht in realer Beziehung stehen.

Dieser undankbare Gedanke von einer Welt ohne Kausalität ist öfter ausgesprochen. Nicht allein von der geistigen Welt ist zuweilen gesagt, dafs in ihr die Kausalität nicht gelte z. B. von E. du Bois-Reymond, auch dessen Bruder P. du Bois-Reymond bemerkt: »Im physikalischen Jenseits ist nichts unmöglich, wir sind von ihm durch eine undurchdringliche Scheidewand getrennt. Es braucht darin nichts von dem zu existieren, was wir den natürlichen Dingen zusprechen«.[1] Ähnlich heifst es bei Kleinpeter: Etwas aufser uns liegendes Reales zu erkennen, dazu fehlt uns jede Möglichkeit. Gesetzt aber den Fall es wäre möglich und wir hätten Realitäten erkannt; dann dürften wir wieder nicht die Gesetze der Logik auf sie anwenden, die ja unsere Gesetze sind, nur auf unsere Begriffe, unsere Denkprodukte sich anwenden lassen. Zwischen Thatsachen giebt es keinen logischen Zusammenhang, sondern nur einfache Aufeinanderfolge; es sind da keine apodiktischen Urteile denkbar. Es ist also falsch zu sagen, dafs eine Thatsache die Ursache einer anderen ist.«[2]

Dazu bemerkt Natorp (a. a. O. 195): »Kleinpeter spricht von uns

[1]) Vergl. Zeitschr. f. ex. Phil. XX, 204.

[2]) In Natorps Archiv für syst. Ph. V, 164.

Digitized by Google

unerkennbaren, aufserhalb des Denkens existierenden Realitäten, auf die sogar, wenn sie für uns erkennbar wären, die Gesetze der Logik keine Anwendung fänden. Das ist eine unverständliche Rede für den, dem die Gesetze der Logik eben die letzten Gesetze besagen, aufserhalb deren überhaupt keine Erkenntnis für uns möglich ist.«

Dies ist vollkommen richtig. Nur wird Natorp hier eben die Kategorieen insbesondere die der Kausalität in der Weise Kants im Sinne haben. Darnach gilt dieselbe nur im Bereich der Erscheinung, nicht im Bereich der Dinge-an-sich. Möchte es auch Dinge-an-sich geben, sobald wir unser Denken darauf richten, müssen wir auch dessen Gesetze darauf anwenden; können aber niemals erfahren, ob dort in Wahrheit Ursache und Wirkung gelten — eben weil diese Welt aufserhalb der Erfahrung liegt. Es ist also immer der Gedanke Mills: es könnte eine Welt ohne Kausalität geben, die wohl sein könnte, die wir uns aber nicht denken können, in der, wie P. du Bois-Reymond sagt, »nichts unmöglich wäre«.

Nun wird man zugeben, dafs die Dinge-an-sich, unter denen wir einmal die Atome verstehen wollen, nichts mehr an sich haben von dem, was erscheint, oder was wir den natürlichen Dingen (der sinnlich wahrnehmbaren Materie) zuschreiben wie Gestalt, Undurchdringlichkeit, Elastizität etc. Aber etwas ganz anderes ist es zu sagen: jenseits der Erscheinung sei nichts unmöglich, könne ein Geschehen ohne Ursache aufs Geratewohl stattfinden. Das in sich Widersprechende, wie ursachloses Geschehen ist überhaupt und überall unmöglich, mag man seine Gedanken darauf richten oder nicht. Es mufs auch im Reiche jenseits der Erfahrung gelten: kein Geschehen ohne Ursache, ungleiche Ursache ungleiche Wirkung, gleiche Ursache gleiche Wirkung. Daraus lassen sich für die Erkenntnis der letzten Elemente der Natur und deren Geschehen schon einige feste Bestimmungen gewinnen.

Aus dem Mitgeteilten mag man erkennen, dafs auch nach Kant es kein Gebiet giebt, wo nicht die Kausalität zunächst im subjektiven erkenntnistheoretischen Sinne Anwendung fände. Selbst das Reich jenseits der Erfahrung ist davon nicht ausgenommen wie etwa ein Reich, das gar nicht mit unserer Erfahrung in Beziehung steht. Ja von dem, was Gegenstand möglicher Erfahrung sein kann, sind weder die Dinge-an-sich, oder die Atome, noch Seele, noch Engel, noch Gott ausgenommen.

Aber auch sonst, bemerkt Herbart (Einl. § 158, I, S. 293) haben die Kategorieen, die nur zum Erfahrungsgebrauch dienen sollten, vermöge eines unaufhaltsamen Schleichhandels stets der Sperre gespottet. Auch Kant hat dem unaufhaltsamen Drange (den Widerspruch zu

Digitized by Google

vermeiden) nicht widerstanden und hat fast alle seine Kategorieen trotz seines eigenen Verbotes angewendet; nicht blofs die der Kausalität, auch die der Einheit und Vielheit, also der Quantität, mag er nun von einem oder mehreren Dingen-an-sich sprechen. Er läfst es zweifelhaft, ob sie in oder aufser uns sind, er setzt sie also in den Raum. Er erklärt sie für ein unbestimmtes Etwas, also doch wohl für ein Was nach der Kategorie der Qualität. Er will an jedem Gegenstande der Sinne von dem, was blofs Erscheinung ist, etwas Intelligibles unterscheiden. Das ist schon eine Erschleichung, denn die sinnlichen Gegenstände bestehen nach Kant nur aus den subjektiven Empfindungen und deren subjektiven räumlichen und zeitlichen Formen. Durch diese Unterscheidung des Sensiblen und Intelligiblen an den Gegenständen der Sinne, bekommt er nur die Möglichkeit, die Kausalität auf zwei Seiten zu betrachten als intelligibel nach ihrer Handlung als eines Dinges-an-sich selbst, und als sensibel nach den Wirkungen derselben, als eine Erscheinung in der Sinnenwelt. Und nun beginnt er von den durchaus unbekannten Dingen, die sonst ein ewiges x sind, allerlei zu erzählen: sie haben eine Eigenschaft, dadurch sie erscheinen, eine Kausalität, die nicht Erscheinung ist; sie haben als wirkende Ursachen einen Charakter d. h. ein Gesetz ihrer Kausalität, das zwar niemals unmittelbar gekannt werden kann, aber doch dem empirischen Charakter der durch sie gewirkten Erscheinung gemäfs sein mufs, und endlich würde in ihnen keine Handlung entstehen, noch vergehen, sie selbst also unveränderlich sein. Kant spekuliert sogar im Reiche des Intelligiblen, nimmt leere Räume an, schliefst auf anziehende und abstofsende Kräfte, von dem ursachlosen Geschehen der intelligiblen Freiheit noch ganz zu schweigen. Das ist doch eine nicht unbedeutende Erkenntnis von den Dingen-an-sich. Bemerkt Kant doch selbst, es sei wohl möglich, den Kategorieen einen weiteren, als den auf die Erfahrung beschränkten, Gebrauch zu geben, aber er sagt auch zugleich, das sei nur ein Spiel mit Vorstellungen und keine Erkenntnis. [1])

Das sieht man aus dem allen, dafs Kant überall nach zwei Seiten hin drängt, entweder Ernst zu machen mit den Dingen-an-sich und auf sie die Kategorieen anzuwenden, oder Ernst zu machen mit der Beschränkung der Kategorieen auf die Erscheinung. Die erstere Richtung drängt zum Realismus, die zweite zur Leugnung der Dinge-an-sich, also zum Idealismus.

[1]) Vergl. die ausführliche Abhandlung Thilo's: Einige Beiträge zur Prüfung der theoretischen Ansichten Kants. Zeitschr. f. ex. Phil. XIII, 237, 369.

Digitized by Google

Dies von allen Seiten beleuchtet zu haben, ist mit ein Verdienst der Metaphysik Herbarts. Diese ist darum noch immer schon insofern für die Gegenwart von Bedeutung, insofern die Gegenwart zum grofsen Teil damit beschäftigt ist, Kant auszulegen und zu verstehen.

Überblickt man den logischen Fortschritt der neueren Philosophie im Ganzen, so war der Fortschritt von Kant zu Fichte notwendig. Hatte Kant einmal die Dinge-an-sich nur als Ursachen unserer Empfindungen übrig behalten und sah er alles, was mit diesen Empfindungen weiter geschieht, ihre räumliche und zeitliche Ordnung, ihre logische Verknüpfung an als rein aus dem Innern kommend, wurde sogar gesagt, dafs Dinge-an-sich eigentlich doch keine Ursachen sein können — dann war es ein völlig logischer Fortschritt, diese angeblichen Ursachen zu leugnen und sie in das Innere zu verlegen, so dafs nun Materie und Form der Aufsenwelt nur noch eine Setzung meines Ich war.

Der weitere Fortschritt von Fichte zu Schelling, Hegel etc. war logisch nicht notwendig. Hier werden die Gedanken Fichtes nicht geprüft, nicht weitergeführt, sondern nur verallgemeinert.

Hingegen war der Fortschritt von Fichte zu Herbart logisch notwendig. Der Versuch Fichtes, das Ich als einziges Reale, als einzige Ursache aller Vorstellungen anzusehen, führt zu den härtesten Widersprüchen, der Idealismus ist unmöglich durchzuführen, seine eigenen Widersprüche, sagt Herbart, machen ihn platzen. So beschreibt Herbart den Gang seiner eigenen Entwicklung: Sie wissen, schreibt er an Brandis, dafs ich weit entfernt bin, meinen Realismus als ein Axiom hinzustellen. Das Ich des Idealismus war gerade der erste Gegenstand meiner selbständigen Untersuchungen, die Unmöglichkeit dieses Ich war deren erstes Ergebnis. Völliges Aufgeben des gesamten Idealismus als einer in jeder Gestalt unrichtigen Ansicht war die unvermeidliche Folge. So entstand auf rein theoretischem Wege mein Realismus (Werke XIII, 37).

Trotz alledem versucht es ein grofser Teil unserer Philosophen und auch der spekulierenden Naturforscher, bei Kant stehen zu bleiben, jedoch mit mancherlei Auslegungen. Namentlich werden die Dinge-an-sich zu verbannen gesucht, wie ja das auch die Konsequenz bei Kant nach der einen Seite hin fordert. Dann hat man es nur noch mit Erscheinungen ohne letzte Ursache zu thun, und man nennt diese Richtung darum auch Phänomenalismus. Der Verlauf ist etwa dieser: Gegeben ist mir nur meine Gedankenwelt. Das giebt den Solipsismus. Ich kann zwar nicht umhin, meine Gedanken auf eine Aufsenwelt zu beziehen, diese nach Raum, Zeit, Substanz, Kausalität,

Digitized by Google

Kraft, Stoff, Bewegung etc. geordnet zu denken; also die Natur- und Geschichtswissenschaften bleiben genau das, was sie sind. Dann aber mufs man sich besinnen, dafs das Alles, Natur und Menschen nur Phänomene sind, nur meine Gedankengebilde. Woher die kommen? Damit bin ich schon überfragt, denn das hiefse die Kausalität darauf anwenden. Sehr oft kommt dann die monistische Wendung hinzu: Ich bin doch nicht allein und einzeln das Reale, sondern nur eine Darstellung des All-Einen, in dem Realität und Idealität, Sein und Denken identisch ist.. In diesen engen Gedankenkreis, der schon tausendmal durchlaufen ist, ist ein grofser Teil unserer Forscher gebannt und mufs darin gebannt bleiben, solange er der Kausalität, überhaupt dem Denken nur eine subjektiv menschliche Bedeutung im Sinne Kants beimifst. Jede Ansicht, welche die ontologische Bedeutung unseres durch Vermeidung des Widerspruchs bestimmten Denkens leugnet, also mit Kant die Notwendigkeit unserer Erkenntnis auf bestimmte Einrichtungen dieses Erkenntnisvermögens gründet, läfst immer Freiheit für die Möglichkeit des Anders-sein-könnens. Jede Erkenntnis verwandelt sich hiernach in einen subjektiven Schein, in ein Gewebe, gewebt auf dem dazu besonders eingerichteten Webstuhl unseres Geistes, in ein Gedicht, wie schon Jacobi sagte, das der menschliche Geist seiner Natur nach notwendig dichtet.

Von Irrtum und Wahrheit im objektiven Sinne kann keine Rede sein. Wie soll z. B. nach Kant Irrtum entstehen? In den empirisch gegebenen Empfindungen und deren allgemeinen Formen, Raum und Zeit, kann seine Entstehung natürlich nicht liegen, auch nicht in der von Kant nicht beachteten, sondern stillschweigend vorausgesetzten Vereinigung der Empfindungen in bestimmte Gestalten, mit einem Worte also nicht in der Sinnlichkeit. Es bleibt also nur die Synthesis übrig, worin seine Entstehung gesucht werden könnte. Hier hat Kant aber ursprünglich nur das reine, allgemeine, unwandelbare Selbstbewufstsein mit den ursprünglich reinen Urteilsformen, die in ihrer Anwendung auf die Gegenstände zu Kategorieen werden, denen gemäfs alle Verbindung der gegebenen Vorstellungen naturnotwendig geschehen mufs; und aus dieser Verbindung soll eben ein allgemeingiltiges und notwendiges Urteilen sich ergeben, also eine wirkliche Erkenntnis. Woher nur der Irrtum? Vergreift sich etwa das reine Bewufstsein zuweilen in den Vorstellungen und verbindet falsche miteinander oder verbindet es sie nicht unter den richtigen für sie passenden Kategorieen? Dann wäre es ja nicht ein ursprünglicher Verstand, der nur richtige Erkenntnis liefern kann! Oder will man sich auf das empirische Bewufstsein mit seinen blofsen Wahrnehmungsurteilen und seinen

Digitized by Google

empirischen Gesetzen der zufälligen Association berufen, die Kant ja allerdings statuiert? Aber eben darin steckt der Fehler! Woher soll denn ein solches empirisches Bewufstsein mit seinen zufälligen Associationen kommen, die doch auch eine Synthesis sind, wenn alle Synthesis ein Werk des Verstandes ist und der Verstand ein ursprüngliches Vermögen ist? Oder denkt man den Verstand als eine Person, die erst richtig zu urteilen lernen mufs? Freilich thut man das! Dann kann man aber ebenso gut die alte platonische Fabel von der Seele annehmen, die im vorleiblichen Zustande mit aller Erkenntnis begabt, diese vergifst, wenn sie in den Tumult des werdenden Leibes hineingeworfen ist, und erst allmählich sich wieder auf die wahre Erkenntnis besinnen kann, wenn jener Tumult einigermafsen zur Ruhe gekommen ist; oder man mufs neben Verstand und Vernunft auch die ursprünglichen Vermögen des Unverstandes und der Unvernunft in das Gemüt hineinsetzen, welche die Ursachen des Irrtums und der Täuschung sind. Leider hätten wir kein Mittel zu unterscheiden, wann reiner Verstand und wann reiner Unverstand in uns thätig wäre; und wir hätten also wiederum kein Mittel Wahrheit von Irrtum zu unterscheiden. Kant hat also bei seinen Spekulationen über die Möglichkeit der Erkenntnis die Frage vergessen, ob sie auch mit der wirklichen Erfahrung stimmen, und hat beides nur aneinander geklebt. In seiner Vertiefung in jene Frage hat er die Besinnung auf die ganze Erfahrung verabsäumt. Wer aber die Möglichkeit der Erkenntnis untersucht, mufs auch die Möglichkeit des Irrtums ins Auge fassen. Eine Ansicht, wonach der Irrtum unmöglich sein sollte, pafst nicht zur Erfahrung und kann die Wahrheit unmöglich enthalten.[1])

Der Kantsche Phänomenalismus möge nun in einigen neueren Vertretern vorgeführt werden. (Fortsetzung folgt)

Die Psychologie bei Herbart und Wundt mit Berücksichtigung der von Ziehen gegen die Herbartsche Psychologie gemachten Einwendungen

Von

Dr. Felsch

(Fortsetzung)

Nachtrag zu den Abschnitten 2—4. S. 194—204.

In der Zeit zwischen der Fertigstellung des Manuskripts und des Druckes ist erschienen:

»Das Verhältnis der Herbartschen Psychologie zur physiologisch-

[1]) Zeitschr. f. ex Phil. XIII, 171 ff.

Digitized by Google

experimentellen Psychologie« von Dr. Th. Ziehen, Professor an der Universität in Jena 1900. Von allen Schriften, welche Herbarts Psychologie bekämpfen, unterscheidet sich die vorliegende dadurch, dafs sie unumwunden die Verdienste, die Herbart sich um die psychologische Forschung erworben hat, anerkennt und Zeugnis ablegt von einer gründlicheren Beschäftigung mit Herbarts Psychologie, als ich sie sonst bei ihren Gegnern gefunden habe. Freilich, frei von Mifsverständnissen und Irrtümern ist auch diese Schrift nicht. Auf einige soll im folgenden näher eingegangen werden.

Herbart unterscheidet Erkenntnis- und Realprinzipien. Welche Eigenschaft ein Erkenntnisprinzip haben mufs, ist oben dargelegt worden. Ein Erkenntnisprinzip ist nichts weiter als der Anfangspunkt einer wissenschaftlichen Untersuchung. Ziehen nennt ein solches Prinzip auch ein methodologisches. S. 12. Realprinzipien dagegen sind die Anfangspunkte des realen Geschehens. Ziehen meint nun, das Erkenntnisprinzip, von dem Herbart in der »Psychologie als Wissenschaft« ausgeht, habe Herbart als Realprinzip betrachtet (S. 9), und dies ist ein Mifsverständnis.[1])

Herbart verlangt von einem Erkenntnisprinzip, dafs es eine Thatsache des Bwufstseins sei. Ziehen bestreitet, dafs die Vorstellung des Ich, die Herbart als Erkenntnisprinzip benutzt, eine solche Thatsache sei, indem er sagt: »Steht die Thatsächlichkeit dieses Prinzips, d. h. des **einfachen** Ichs empirisch so unzweideutig und zweifellos fest, dafs wir es zu den empirischen Bewufstseinsthatsachen rechnen können? Nun, die empirische Untersuchung ergiebt vielmehr, dafs die Ich-Vorstellung in aufserordentlich komplizierter Weise zusammengesetzt ist. Von jener Einfachheit, welche ihr Herbart zuschreibt, finden wir keine Spur.« S. 11. Hiermit wird Herbarts Lehre in ihr Gegenteil verkehrt. Herbart hat nirgends gesagt, dafs das einfache Ich ein empirisch Gegebenes sei, im Gegenteil gezeigt,[2]) dafs die als Thatsache des Bewufstseins bezeichnete Ich-Vorstellung eine Mehrheit einschliefst, dafs das Ich bald als »ein sinnliches«, bald als »ein vernünftiges«, »bald stark, bald schwach«[3]) erscheine. Feststehend ist nur die Beziehung der Mehrheit von Ereignissen und Zuständen auf ein Subjekt[4]) und die sprachliche Bezeichnung desselben mit dem Worte ich im Gegensatz zu anderen Erzeugnissen und Zuständen und deren sprachliche Bezeichnung durch die Wörter er, sie, es u. a. Jene Beziehung ist eine Thatsache des Bewufstseins, wie auch jedes wirkliche Vorstellen.[5]) Ziehen meint, Herbart habe unter

[1]) H. V, S. 265. — [2]) Ibid. S. 274 ff. — [3]) Ibid. S 280. — [4]) Ibid. S. 225. — [5]) Ibid. S. 207.

dem Ich, indem er es eine Thatsache des Bewufstseins nennt, das Ich der Fichteschen Philosophie verstanden, und das ist ein Mifsverständnis.

Aus der oben erwähnten Verwechselung des Erkenntnisprinzips mit dem Realprinzip erklärt sich Ziehens unberechtigter Tadel, dafs Herbart zu Prinzipien der Psychologie solche Begriffe gewählt habe, die einer Verbesserung bedürftig seien. Herbart hat seine Psychologie auf Erfahrung gegründet; deshalb mufste er von Erfahrungsbegriffen ausgehen. Da nun diese, wie oben (S. 196—197) gezeigt, mit Widersprüchen behaftet sind, so konnten andere für die wissenschaftliche Lösung der psychologischen Probleme von ihm überhaupt nicht gewählt werden. Hätte Ziehen die oben genannte Verwechselung nicht begangen, so hätte er auch jenen Tadel nicht aussprechen können. In diesem steckt noch ein anderes Mifsverständnis. Ziehen meint nämlich, Herbart sei der Ansicht, die »Erscheinungen« enthalten Widersprüche, und sagt: Langenbeck hat dem gegenüber bereits ganz richtig betont: Widersprüche können sich nur in Begriffen oder Urteilen, nicht in den Erscheinungen zeigen«. S. 9. Nun spricht aber Herbart nicht von Widersprüchen in den Erscheinungen, sondern nur von Widersprüchen in den Erfahrungsbegriffen oder von Widersprüchen in unserer Auffassung der »Materie des Gegebenen« oder kurz von Widersprüchen in der »Form des Gegebenen«. »Materie des Gegebenen ist die Empfindung. Diese war niemals ein Gegenstand des Zweifels und kann es nicht sein«; [1]) aber die Formen der Erfahrung fallen dem Zweifel anheim. Sie enthalten Widersprüche. Langenbeck und Ziehen bekämpfen in der Herbartschen Theorie etwas, was sie gar nicht enthält.

Warum Herbart zur Lösung psychologischer Probleme Metaphysik für nötig hält, ist oben (S. 196—198) dargelegt worden. Ziehen hat die dort angeführten Äufserungen Herbarts nicht beachtet. Dafür führt er aus dem Zusammenhange gerissene Stellen an, worin Herbart zeigt, dafs sich in den speziellen psychologischen Problemen »immer die allgemein metaphysischen wie die Gattung in der Art wiederfinden.« [2]) »Man sieht«, sagt er, »auf den ersten Blick, dafs alle psychologischen Prinzipien, so wie sie aus der inneren Wahrnehmung geschöpft werden, zwei Umstände an sich tragen, um derenwillen sie unfehlbar in die allgemein metaphysischen Hauptprobleme zurückfallen.« [2]) Nun folgt das, was Ziehen auf S. 8/9 anführt. Herbart zeigt darauf, dafs der erste jener beiden Umstände

[1]) H. IV, S. 21. Über Langenbecks Einwendungen s. Zt. f. ex. Ph. VIII, 150. — [2]) H. V, S. 230.

Digitized by Google

auf die Lehre von der Substanz, der zweite auf die Theorie von der Veränderung überhaupt, also zu metaphysischen Problemen führt. Ziehen hat dies weggelassen. Dafür sagt er unter teilweiser Benutzung von Herbarts eigenen, aber an anderer Stelle stehenden Worten folgendes: »Um beider Umstände willen ist eine Zuziehung der allgemeinen metaphysischen Lehrsätze unerläfslich.« S. 9. Daran schliefst er die wieder von einer anderen Stelle hergeholten Worte Herbarts: »Damit alles gehörig zusammenstimme.« S. 9. Diese letzten Worte stehen bei Herbart in folgendem Zusammenhange: »Aufserdem nun hat die Psychologie an den mannigfaltigsten Thatsachen des Bewufstseins, wie schon oben bemerkt worden, ein unermefsliches Eigentum, welches die allgemeine Metaphysik unangetastet läfst, so dafs auch diejenigen unter diesen Thatsachen, welche die Eigenschaften eines Prinzips an sich tragen, der Psychologie allein angehören.

Aber die wissenschaftliche Behandlung dieser blofs psychologischen Prinzipien, die Auflösung der in ihnen enthaltenen Probleme; diese mufs immer mit Zuziehung der allgemein metaphysischen Lehrsätze bewerkstelligt werden, damit alles gehörig zusammenstimme.« [1])

Hat auch Ziehen durch seine Art der Anführung Herbartscher Worte und Gedanken letztere nicht absolut falsch wiedergegeben, so doch nicht mit der Klarheit, welche Mifsverständnissen vorbeugt. Auch die Anführung: »Allgemeinheit und Präzision« (S. 8) steht in Ziehens Darstellung nicht an der Stelle, wo sie bei Herbart steht. Nachdem Herbart dargelegt [2]), welche Eigenschaften einen Begriff besonders bequem für die Anknüpfung einer wissenschaftlichen Untersuchung machen, und gefunden, dafs dies seine Allgemeinheit und Präzision ist, schliefst er diesen Abschnitt mit folgenden Worten: »Da nun der Begriff des Ich zugleich der allgemeine Begleiter aller Gemütszustände ist, insofern wir sie uns selbst zueignen, so vereinigt er im hohen Grade die Eigenschaften eines bequemen Prinzips, nämlich Allgemeinheit und Präzision. Und deshalb werden wir von diesem Prinzip in der Folge vorzüglich Gebrauch machen, ohne jedoch die übrigen ganz zu vernachlässigen, und besonders ohne solche Vernachlässigung wohl gar einem künftigen Bearbeiter der ganzen Wissenschaft zu empfehlen.« [3]) Um Mifsverständnissen vorzubeugen, hätte Ziehen jene Anführung in dem richtigen Zusammenhang machen müssen. Dann wäre sogleich ersichtlich, dafs nach Herbart die Bearbeitung der Psychologie von anderen Prinzipien nicht nur zulässig, sondern vielmehr erwünscht ist. Gelänge es der physiologisch-experi-

[1]) H. V. S. 230. — [2]) Ibid. S. 223 ff. — [3]) Ibid. S. 225.

Digitized by Google

mentellen Psychologie, die psychologischen Probleme von solchen Prinzipien aus zu lösen, dafs die Metaphysik im Herbartschen Sinne ganz entbehrlich würde, dafs also die Erfahrung an keiner Stelle überschritten werden müfste, um den Kausalzusammenhang der psychischen Erscheinungen zu begreifen, so erlitte dadurch die Herbartsche Theorie keinerlei Einbufse; die Anhänger der Herbartschen Psychologie würden einen solchen Erfolg der physiologisch-experimentellen Psychologie mit Freuden begrüfsen. Bis jetzt liegt ein solcher Erfolg nicht vor.

Ziehen behauptet, die Herbartsche Psychologie bedeute hinsichtlich des Parallelismus zwischen psychischen und physiologischen Vorgängen einen Rückschritt gegenüber der Wolffschen. S. 13. Diese Behauptung ist unrichtig; sie steht im Widerspruch zu dem Herbartschen Satze, »dafs sich der äufsere Zustand, die Lage der Elemente, richtet nach dem inneren Zustande« jedes Elementes,[1]) und im Widerspruch mit der Thatsache, dafs Herbart auf jenen Satz seine Erörterungen über den Zusammenhang des psychischen mit dem physiologischen Geschehen gegründet und denselben mehr als ein Kapitel gewidmet hat.[2])

Ziehen behauptet, Herbart habe »wiederholt in seinen Werken versucht, prinzipielle Unterschiede zwischen der naturwissenschaftlichen Forschung und der psychologischen Forschung nachzuweisen« (S. 10). Dieser Nachweis aber sei nicht geglückt, und führt als Beleg dafür § 3 des »Lehrbuchs«[3]) an.

Herbart vergleicht in den §§ 3, 4, 5 desselben die »Hauptzweige« »der Naturwissenschaft«, die Naturgeschichte, Physik und Physiologie, mit der Psychologie. Ziehen hat nun den Fehler begangen, das, was Herbart über die Naturgeschichte oder Naturbeschreibung sagt, auf die gesamte Naturwissenschaft, besonders auf Physik zu beziehen. Daher weifs er auch nicht, was Herbart mit dem »Stoff« meint, der sich in der Psychologie nicht so wie in der Naturbeschreibung »klar vor Augen legen, bestimmt nachweisen«[4]) lasse. (S. 10/11.) Herbart spricht in dem von Ziehen angeführten § 3 nur von Naturgeschichte. Von Physik, und zwar auch nur von empirischer Physik, handelt § 4. Es ist mir unerklärlich, wie Ziehen eine derartige Verwechselung begehen konnte, da Herbart bei seiner Vergleichung den »Hauptzweig« »der Naturwissenschaft«, um den es sich gerade handelt, ausdrücklich nennt. Der zweite Satz des § 3 beginnt: »Die Natur-

[1]) H. IV, S. 217, 488, 513, 609. — [2]) H. V, S. 114—116; VI, S. 390 ff. — [3]) H. V, S. 7, 8. — [4]) Ibid. § 3, S. 8.

Digitized by Google

geschichte zuvörderst« —, der erste Satz in § 4: »Die empirische Physik« —, der erste in § 5: »Die Physiologie«. —

Aus dem genannten Fehler konnte dann freilich gar leicht Ziehens falsches Urteil entspringen, Herbarts Nachweis sei »nicht geglückt«. S. 10.

Nachtrag zu Abschnitt 7, S. 284 ff.

Ziehen giebt einen kurzen Auszug aus Herbarts »psychologischen Bemerkungen zur Tonlehre«;[1]) er geht aber dabei von dem Mifsverständnisse aus, dafs Herbart hier die Tonempfindungen behandele, also die physikalischen und physiologischen Bedingungen des Entstehens der Tonvorstellungen mit in Betracht ziehe. (S. 21.) Herbart hat ausdrücklich vor solchem Mifsverständnis gewarnt.[2]) Den Gegenstand seiner Untersuchung bilden die Tonverhältnisse der »musikalischen Phantasie«, »welche sich in ihren Produktionen an allgemeine und notwendige, folglich keineswegs empirische Regeln gebunden findet.«[3]) Zwar sagt Ziehen etwas später, dafs Herbarts Untersuchungen an der genannten Stelle »fast ausschliefslich auf Vorstellungen (nicht Empfindungen) zugeschnitten sind« (S. 21); aber seine Bemerkungen über das Verhältnis des Hemmungsgrades zu den Schwingungszahlen der Töne (S. 22) und über das Verhältnis der Herbartschen Untersuchungsergebnisse zu den Beobachtungsthatsachen (S. 23) zeigen doch, dafs seine Beurteilung von jenem Mifsverständnis beherrscht wird.

Für die Quinte hat Herbart einen Hemmungsgrad $\frac{7}{12}$ gefunden. Dazu macht Ziehen die Bemerkung, dafs das Verhältnis der Schwingungszahlen für die Quinte $\frac{2}{3}\left(=\frac{8}{12}\right)$ und nicht $\frac{7}{12}$ ist. Das wufste Herbart ganz genau. Daher hat er auch nirgends behauptet, dafs seine Rechnungsergebnisse den Schwingungsverhältnissen gleich seien, sondern »nahe« mit ihnen zusammentreffen. Dieses »nahe« durfte Ziehen nicht aufser acht lassen, zumal es sowohl in dem von ihm angeführten § 13 der »Hauptpunkte«,[4]) als auch in den »Bemerkungen zur Tonlehre«[5]) steht. Hier sagt Herbart: »Ich sah meine von aller mathematischen Physik völlig unabhängigen Rechnungen fünfmal mit den angenommenen Schwingungsverhältnissen nahe zusammentreffen, bei der Secunde, Quarte und Quinte so nahe, dafs der Unterschied

[1]) H. VII. — [2]) H. III, S. 46; VII, S. 5/6. — [3]) H. VII, S. 5. — [4]) H. III, S. 46. — [5]) H. VII, S. 6/7.

Digitized by Google

selbst für das geübteste Ohr kaum merklich sein kann; bei beiden Terzen mit einer kleinen Abweichung, für die grofse nach oben, für die kleine nach unten, gerade so, wie die musikalische Phantasie es mir längst zu fordern geschienen hatte. Ich machte nun Versuche am Monochord in Gegenwart eines Physikers und geübten Musikers; dem letzteren sowie mir waren die Terzen des Monochords nach gewöhnlicher Bestimmung durchaus nicht befriedigend. Man kann dergleichen Versuche an jedem guten Fortepiano anstellen, wenn man die Terzen so stimmt, dafs sie frei werden von allem Zittern der das Intervall bildenden Töne; alsdann sind sie der gewöhnlichen, auf dem Monochord angegebenen Bestimmung gemäfs; sie genügen aber keineswegs zum völligen Charakter der Akkorde, wenn wenigstens nicht mehrere feine Kenner der Musik, die ich zu verschiedenen Zeiten und selbst an verschiedenen Orten hierüber gefragt habe, sich gemeinschaftlich täuschten. Hingegen erhält man die Terzen meiner psychologischen Bestimmung gemäfs, wenn man die Oktave in drei gleiche Teile einteilt und alsdann nach gleichschwebender Temperatur fortstimmt. Dafs eben diese gleichschwebende Temperatur so viele Freunde unter den Musikern zählt, sehe ich als eine bedeutende Bestätigung meiner Grundsätze an.«

Aus der angeführten Stelle ist auch ersichtlich, wie sehr Herbart bemüht war, die Ergebnisse seiner Untersuchungen durch Beobachtungsthatsachen zu prüfen. Es ist bekannt, dafs Herbart eine grofse Fähigkeit besafs, feine psychologische Beobachtungen zu machen — Ziehen erkennt dies an, S. 77 — und da sollte es Herbart, dessen grofse musikalische Begabung gleichfalls anerkannt ist,[1]) nicht möglich gewesen sein, durch Beobachtung festzustellen, ob die Oktave zwei sehr leicht zu unterscheidende Töne hören lassen oder nicht? Herbart hat durch Beobachtung das erstere gefunden.[2]) Wenn Ziehen sagt, die thatsächliche Erfahrung lehre, »dafs gerade die beiden Töne der Oktave sehr schwer unterschieden werden« (S. 23), so folgt daraus nichts gegen Herbart. Es steht dann Beobachtungsthatsache gegen Beobachtungsthatsache. Der Grund dieses Widerspruchs kann in den Beobachtungsobjekten, den Beobachtungsmethoden oder in den Beobachtern selbst liegen. Hier wird es stets eine grofse Menge individueller Verschiedenheiten geben. Daraus folgt, dafs der Widerspruch durch die Erfahrung allein nicht zu lösen ist.

Ziehen beruft sich auf Stumpf und behauptet, dieser habe in bündiger Weise dargethan«, »dafs die Herbartschen Ergebnisse den

[1]) Stumpf, Tonpsychologie, II, S. 188. — [2]) H. VII, S. 14.

Digitized by Google

einfachsten Beobachtungsthatsachen widersprechen« (S. 23). Solchen Nachweis hat Stumpf nun aber nicht geführt. Seine Untersuchungen sind physiologische und gehen von ganz anderen Voraussetzungen aus. Eine psychologische Erklärung der Tonverschmelzungen läfst Stumpf überhaupt nicht zu. »Nur eine physische[1]) Veranstaltung im Zentralorgan«, sagt er, »kann den unmittelbaren Grund der Verschmelzung enthalten.«[2])

Wer von dieser Voraussetzung ausgeht, wie Stumpf es thut, scheint mir nicht unbefangen genug zu sein, um eine psychologische Erklärungsweise richtig beurteilen zu können. Eine Bestätigung dieser meiner Ansicht finde ich in folgender Äufserung Stumpfs über Herbarts Untersuchung: »Erscheinen die Vorstellungen nicht wie Passagiere, die, in eine Postkutsche zusammengepackt, sich gegenseitig drücken, stofsen und gelegentlich hinauswerfen?«[3])

Wer eine wissenschaftliche Theorie wirklich widerlegt hat, dem fehlt jeglicher Grund, sie lächerlich zu machen, wie Stumpf es thut.

Herbart hat in einem Kapitel seiner »Hauptpunkte«, das die Überschrift trägt: »Elemente einer zukünftigen Psychologie«[4]) die Aufgabe gestellt, »das Gesetz zu finden, nach welchem Vorstellungen aufhören, im Bewufstsein gegenwärtig zu sein. (Unter Voraussetzung vollkommener Hemmung.)« Bei der Lösung dieser Aufgabe für drei Kräfte hat sich für die schwächste Kraft die Formel ergeben: $c = \sqrt{\frac{a}{a+b}}$. Da nun im Zusammenklingen zweier Töne Herbart auch drei Kräfte findet[5]), so wendet er dieselbe Formel auch auf jenes Zusammenklingen an. Ziehen hat diesen Zusammenhang nicht genau dargestellt, darum entsteht der Schein, als ob Herbart die Formel willkürlich aus der Metaphysik« entlehnt« (S. 21) habe.[6])

Herbart hat bei der Auflösung jener Formel die mathematische Voraussetzung gemacht, dafs $a = b$ sei, und einmal für a, dann für c Eins substituiert. Im ersten Fall ergiebt sich das Verhältnis $a : c = b : c = 1 : \sqrt{\frac{1}{2}} = 1 : 0{,}707$, im zweiten Fall $a : c = b : c = \sqrt{2} : 1 = 1{,}414 : 1$. Die Ziffernquotienten dieser Verhältnisse sind gleich $\left(\frac{1}{0{,}707} = \frac{1{,}414}{1}\right)$, also auch die Verhältnisse selbst; folglich stets $\frac{a}{c} = \frac{b}{c} = 1{,}414$. Soll also von drei Vorstellungen eine ganz auf-

[1]) Von mir gesperrt. — [2]) Stumpf, Tonpsychologie, II, S. 184. — [3]) Ibid. S. 190. — [4]) H. III, S. 41 ff. — [5]) H. VII, S. 9/10. — [6]) Es ist dies die statische Schwellenformel, deren Ableitung später gezeigt werden wird.

Digitized by Google

hören im Bewufstsein gegenwärtig zu sein, so müssen sie in jenem Verhältnisse stehen.

Die obige Voraussetzung macht Herbart auch bei der Anwendung jener Formel auf die Tonverhältnisse, selbstverständlich nur hypothetisch, daher ist die ganze Theorie nur eine Hypothese zur Erklärung der Vorstellung der Tonverhältnisse. In diesem Sinne will auch Herbart sie aufgefafst wissen. Es handelt sich nur darum, ob die Hypothese richtig und giltig ist. Richtig ist sie, wenn sie nicht im Widerspruch mit dem logischen Denken steht; giltig ist sie, wenn sie den Erfahrungsthatsachen nicht widerspricht. Der Nachweis, dafs der eine oder der andere Widerspruch hier vorliege, ist bisher nicht erbracht, trotz mancher Behauptungen des Gegenteils.

Oben ist bemerkt worden, dafs Herbart seine Untersuchungen über die Tonverhältnisse nicht auf die physikalischen Schwingungsverhältnisse der Intervalle gründet. Hier mufs noch hinzugefügt werden, dafs er aber versucht hat, die gefundenen Ergebnisse in Beziehung auf die Schwingungsverhältnisse zu setzen. Die Möglichkeit einer solchen Vergleichung, sagt Herbart, beruhe darauf, »dafs man den geometrischen Schwingungsverhältnissen die entsprechenden arithmetischen substituiere, folglich nicht mit den Zahlen der Schwingungsverhältnisse, sondern mit deren Logarithmen rechne. Die Richtigkeit dieser Vertauschung ist gar keinem Zweifel unterworfen. Für das musikalische Ohr sind alle Oktaven gleich grofs; denn in allen giebt es gleichviel zu unterscheiden.« — — »Die Schwingungsverhältnisse 1, 2, 4, 8 .... 2^n gelten also im Gebiete der Vorstellungen für gleiche Distanzen oder für die Zahlen 0, 1, 2, 3 ... n; und ebenso ists bei allen anderen Intervallen.« [1]) Die ausgeführte Rechnung steht in den »Hauptpunkten und in der Abhandlung »Über die Tonlehre«.« [2]) Dafs Herbart hiermit auf die logarithmische Abhängigkeit zwischen Reiz und Empfindung, die dann später von Weber und Fechner zum Teil experimentell nachgewiesen und als Gesetz [3]) formuliert worden ist, hingedeutet hat, kann nicht bestritten

[1]) H. VII, S. 15. — [2]) H. III, S. 46/47; 216 ff. — [3]) Das Gesetz lautet: »Die Gröfse der Empfindung (γ) steht im Verhältnis nicht zu der absoluten Gröfse des Reizes (β), sondern zu dem Logarithmus der Gröfse des Reizes, wenn dieser auf seinen Schwellenwert (b), d. i. diejenige Gröfse als Einheit bezogen wird, bei welcher die Empfindung entsteht und verschwindet, oder kurz, sie ist proportional dem Logarithmus des fundamentalen Reizwertes.« (Fechner, Elemente der Psychophysik 1860, II, S. 13.) In einer Formel: γ = Konstante . log. $\frac{\beta}{b}$, oder nach den Buchstaben der »Revision der Hauptpunkte der Psychophysik« 1882 : s = Konstante . log. $\frac{r}{\varrho}$.

Digitized by Google

werden, wenn auch Ziehen ein Verdienst Herbarts in diesem Punkte nicht anerkennen will, weil das genannte Gesetz sich nicht auf allen Empfindungsgebieten als richtig erwiesen habe (S. 24). Die Übereinstimmung der Herbartschen Rechnungsergebnisse in Bezug auf die Höhe der Töne mit der von Fechner auf anderem Wege gefundenen Resultaten wird von diesem ausdrücklich hervorgehoben.[1]) Wenn andere Physiologen andere Resultate erhalten haben, so können diese nur dann als allgemein giltig angesehen werden, wenn unter ihnen Übereinstimmung herrscht. Das ist indes nicht der Fall. Fast jeder Forscher hat durch seine Versuche andere Resultate bekommen. Fechner hat bei seinen Versuchen über den Zusammenhang der Tonstärke mit der Tonhöhe erfahren, dafs ein Mitbeobachter den höheren Ton stets verhältnismäfsig stärker schätzte als Fechner selbst.[2]) Solche Erfahrungen sind leicht erklärlich aus den individuellen Verschiedenheiten der Sinne bei den Versuchsobjekten und den Beobachtern.[3]) Daher kann den unter solchen Umständen gewonnenen Beobachtungsthatsachen der Physiologen eine allgemeine Giltigkeit nicht beigemessen werden.

Ziehen macht den Anhängern der Herbartschen Psychologie den Vorwurf, dafs sie sich zu wenig um die physiologisch-experimentelle Psychologie gekümmert haben. »Wie viele Herbartianer«, sagt er, »die zahlreichen Fechnerschen Werke wirklich studiert haben, will ich gar nicht fragen.« S. 18.

Dieser Vorwurf ist, soweit er sich auf die Herbartianer beziehen soll, die Herbarts ganze Philosophie in allen ihren Teilen wirklich kennen, nicht zutreffend. Freilich befinden sich diese Männer gegenüber den Vertretern der physiologisch-experimentellen Psychologie insofern im Nachteil, als den letzteren die Lehrstühle der Universitäten und der damit verbundenen Versuchsanstalten zur Verfügung stehen, während die ersteren zur Zeit so gut wie ganz davon ausgeschlossen sind. Die psychologische Forschung würde viel gewinnen, wenn den beiden psychologischen Richtungen die gleichen Mittel zur Verfügung ständen. Warum verschliefst man den Psychologen Herbartscher Richtung die Universitäten?

Ziehen sagt (S. 22), Herbart sei in späteren Darstellungen von der in § 13 der »Hauptpunkte« »in einzelnen zum Teil wesentlichen Punkten« abgewichen. Herbarts spätere Darstellungen sind. 1. »Psychologische Bemerkungen zur Tonlehre« vom Jahre 1811.[4]) 2. »Über die Wichtigkeit der Lehre von den Verhältnissen der Töne.«[5]) 3. »Über

[1]) Fechner, Elemente der Psychophysik 1860, II, S. 555. — [2]) Ibid. II, S. 563. — [3]) Stumpf, a. a. O., I, S. 399 ff. — [4]) H. VII, S. 3—27. — [5]) Ibid. S. 189 ff.

Digitized by Google

die Tonlehre« 1839.[1]) Von allen Erörterungen der Tonverhältnisse ist die in § 13 der »Hauptpunkte«, auf welche Ziehen sich stützt, die kürzeste und unvollständigste. Sie erschien 1809. Die vom Jahre 1811 ist schon ausführlicher. Am ausführlichsten ist die letzte.

Worin die Abweichungen, welche Ziehen glaubt leicht nachweisen zu können, bestehen, sagt er nicht. Sie könnten entweder die Methode der Darstellung oder deren Ergebnisse betreffen. Da keine Darstellung an eine bestimmte Methode gebunden ist, kann Ziehens Vorwurf gegen Herbart sich nur auf Abweichungen in den Ergebnissen beziehen. In der Darstellung von 1811 sind Abweichungen von der aus dem Jahre 1809 nicht nachweisbar. In welcher Hinsicht die Darstellungen von 1839 von den früheren abweichen, sagt Herbart selbst mit folgenden Worten: »In einem Aufsatz vom Jahre 1811 wurde die Erklärung der reinen Akkorde gegeben, der wichtigste Punkt von allen. Damals blieb aber noch im Dunkeln, worin der Unterschied beider reinen Akkorde bestehe; hierüber, sowie über einiges, was die Dissonanzen und die Tonleiter betrifft, waren dort unrichtige Meinungen geäufsert. Die neuerliche Untersuchung hat nun auch hierüber Licht gegeben.«[2])

Eine andere Abweichung betrifft die psychologische Bestimmung der Terzen. Herbart sagt darüber folgendes: »Die psychologische Bestimmung der Terzen kann zwei verschiedene Wege einschlagen, welche nicht genau dasselbe Resultat liefern.«[3]) Die Terzen können bestimmt werden als Punkte auf der Tonlinie zwischen dem Grundton und seiner Oktave; sie können aber auch bestimmt werden als Glieder des reinen Akkordes. Dasselbe gilt von den Quinten. Die Abweichung der Resultate beider Bestimmungen ist gering und führte Herbart zu der Überzeugung, dafs die in der Musik allgemein gebrauchte »gleichschwebende Temperatur«[3]) »wohl nicht mehr als ein Notbehelf gelten dürfte«,[4]) sondern die Grundlage für die ästhetische Auffassung der Tonverhältnisse sei. Um diese Auffassung handelt es sich in Herbarts Untersuchungen hauptsächlich.[5]) Die Ergebnisse derselben fand Herbart auf psychologischem Wege, den physiologisch-physikalischen hielt er dazu für ungeeignet. Ob es gelingen wird, das, was Herbart psychologisch erklärt hat, physikalisch-physiologisch zu erklären, mufs abgewartet werden. Wenn es gelänge, so wäre die psychologische Erklärung damit nicht widerlegt, sondern es gäbe dann neben der psychologischen Erklärung noch eine andere.

---

[1]) H. VII, S. 216—289. — [2]) Ibid. S. 197. — [3]) Ibid. S. 226. — [4]) Ibid. S. 239. — [5]) H. VIII, S. 282.

Digitized by Google

So wie die Physiologen erwarten, dafs die Psychologen sich um ihre Erklärungsweisen des Psychischen kümmern, ebenso dürfen die Psychologen erwarten, dafs die Physiologen die Forschungen der Psychologen beachten. Im vorliegenden Fall durfte erwartet werden, dafs Ziehen seine Einwendungen nicht blofs auf Grund des § 13 der »Hauptpunkte« gemacht, sondern vor allem die umfangreichste Darstellung Herbarts aus dem Jahre 1839 studiert hätte, dann wäre er vor manchen Mifsverständnissen bewahrt geblieben. (Fortsetzung folgt.)

Zur Theorie des Lehrplans

Von

P. Zillig in Würzburg

(Schluss)

Durch einen Begriff werden allerdings viele einzelne Vorstellungen in dem Wesentlichen ihres Inhalts zusammengefafst. Aber das darf nicht so genommen werden, als ob der Begriff den Weg durch die einzelnen Vorstellungen erspare. Jeder Begriff mufs aus den einzelnen Vorstellungen, welche in ihm ihre wesentliche Zusammenfassung finden sollen, erarbeitet werden durch Denken. Je breiter seine Grundlage ist, auf je mehr einzelnen Vorstellungen er ruht, desto mehr Erkenntniskraft wohnt ihm ein. Am allerwenigsten kann die Einheit stiftende Funktion des Begriffs dahin gewendet werden, dafs durch die Begriffszeichen, die Wörter, und Begriffsfassungen, die Definitionen, kurz durch die sprachlichen Zeichen und Formen, mit deren Hilfe der Begriff gemerkt und dargelegt wird, das Denken selbst auf der Grundlage genauer und reicher Erfahrung erspart werde. In dieser Beziehung sagt Pestalozzi sehr wahr: »Alle Definitionen, d. i. alle solche bestimmte, wörtliche Darlegungen des Wesens irgend eines Gegenstandes enthalten ... für das Kind nur insoweit wesentliche Wahrheiten, als sich dasselbe des sinnlichen Hintergrundes des Wesens dieser Gegenstände mit grofser lebendiger Klarheit bewufst ist. Wo ihm die bestimmteste Klarheit in der Anschauung eines ihm definierten sinnlichen Gegenstandes mangelt, da lernt es blofs mit Worten aus der Tasche spielen... (Wie Gertrud etc., 10. Brief, 25. Abs., Ausgew. W., III, 249.)

Läge in dem Gedanken von der Ökonomie des Denkens die Meinung beschlossen, dafs man nur die Begriffszeichen und -Fassungen im Gedächtnis zu haben brauche, um der Begriffe selbst, ihres Inhalts, mächtig zu sein, so würde damit nicht allein dem psychischen

Digitized by Google

Thatbestande direkt widerstritten, nach welchem Begriffe eben nicht gedächtnismäfsig erlernbar sind, sondern aus dem Material der Einzel-Vorstellungen durch geistige Arbeit abgeleitet werden müssen, sondern auch der ganz allgemeinen, den psychischen Thatbestand nachdrücklich bestätigenden Erfahrung, wonach die gröfsten Gedächtnismenschen die begriffsärmsten, gedankenschwächsten Individuen sind.

Die Psychologie als Erfahrungswissenschaft hat natürlich mit einer solchen Wendung des Gedankens von der Ökonomie des Denkens nicht das geringste zu thun. Die letzten Bemerkungen treffen sie nicht. Gerade von ihr ist vielmehr die strenge Forderung abzunehmen, dafs überall, wo zur Bildung von Begriffen geschritten wird, vorher unbedingt die Erfahrungsthatsachen innerlich erlebt sein müssen, die durch den Begriff einheitlich gedacht werden sollen. Aber jene Bemerkungen treffen völlig die Lehrpläne des Verfassers und das davon abhängige Lehrverfahren. Wie diese Lehrpläne und das sie notwendig begleitende Lehrverfahren dem angerufenen Hauptgesetze Pestalozzis in Wirklichkeit Hohn sprechen, statt es zu halten, so setzen sie sich auch über das Gesetz von der Ökonomie des Denkens kecklich weg, statt ihm zu gehorchen. Dieses Gesetz bringt doch eine unverbrüchlich geltende Regel geistigen Schaffens zum Ausdruck; es bezeichnet eine Norm psychischer Thätigkeit, deren man nur inne werden kann, indem man lebendige Begriffe durch Urteilen aus unmittelbarer Erfahrung erzeugt. Was aber thut der Verfasser der Lehrpläne? Er setzt an die Stelle der Anschauung, im Sinne der Erfahrung an wirklichen Gegenständen, wie oben nachgewiesen worden, in der Hauptsache die Mitteilung durch den Lehrer, und an die Stelle des Begriffs, im Sinne der durch eigenes Denken von den eigenen Erfahrungsvorstellungen gewonnenen Zusammenfassung, abermals die Überlieferung durch den Lehrer, und zwar ganz unvermeidlich, weil von einem wahren Denken und Begreifen überall da schlechthin keine Rede sein kann, wo die Grundlage und der geistige Antrieb zum echten Denken fehlen. Am liebsten möchte ich hier den ganzen Lehrplan zur Naturkunde im einzelnen durchgehen, aber auch die anderen, insbesondere den heimatkundlichen, und zuletzt alle diese Lehrpläne nicht blofs in ihrem Nach- sondern auch in ihrem Nebeneinander vergleichen, um recht handgreiflich zeigen zu können, wie darin dem Gesetz von der Ökonomie des Denkens als einem solchen Gesetz, das vor allem im Schülerbewufstsein seine Wirksamkeit entfalten müfste, ins Gesicht geschlagen wird. Möge der Leser selbst aus der Schrift ergänzen, was ich nur streifen kann. Im Lehrplan für Naturkunde treten Begriffe auf, die sogar auf dem Papier blofs

Digitized by Google

auf einem oder zuweilen auf gar keinem Bein stehen! Naturgesetze, die in der Luft hängen! Höchste wissenschaftliche Erkenntnis, für welche soviel wie alles im Schülerbewufstsein fehlt! Für die Schulnaturkunde giebt es nur Ein mögliches Erfahrungsgebiet, die Heimat. In diesem Gebiet sollte der Schüler an der Hand wertvoller Fragen umhergeleitet werden. Der Verfasser aber zieht den Schüler durch das Begriffsnetz des Lehrbuches und zwar bald aufwärts, bald seitwärts und immer in grofser Geschwindigkeit. Es geschieht kein innerliches Anbauen und Pflegen, kein wurzelkräftiges Wachsen und innerliches Reifen der Wahrheit im Bewufstsein des Kindes, sondern in der Hauptsache ein äufserliches Anwerfen und Aufhäufen von Wortkenntnissen, und das psychische Ergebnis daraus mufs notwendig dieses sein, dafs das Ich des Schülers, der thatsächliche Beziehungspunkt der richtigen Bildung, von der Masse des fremden, gleichgiltigen Wortwissens sich gedrückt und erdrückt fühlt, während es, gemäfs dem Gesetz von der Ökonomie des Denkens, zunehmend mehr freier Herr im eigenen Hause werden sollte. »Es ist eine alte methodische Vorschrift, den Unterricht so zu gestalten, dafs er die selbständige Symbolbildung im Kinde unterstützt, und es ist von jeher als ein grober didaktischer Fehler bezeichnet worden, wenn der Lehrer Begriffe und Gesetze den Schülern mitteilt, statt sie in und durch den Unterricht aus der kindlichen Seele heraus zu entwickeln.« (S. 50.) In diesen strengen Worten hat der Verfasser wieder einmal sich selbst scharf getroffen. Das Gesetz von der Ökonomie des Denkens ist von ihm freilich gar nicht so ernst, so tief, wie es sich ankündigt, sondern ziemlich harmlos genommen worden. Er sagt einmal etwas naiv: ein wesentlicher Teil der Ökonomie des Denkens beruht auf Übung des Gedächtnisses. (S. 123.) Er hätte im Hinblick auf seine Lehrpläne und das mit denselben gebotene Lehrverfahren noch ein wenig zutreffender behaupten können: die ganze Ökonomie des Denkens beruht — bei mir — auf der Übung des Gedächtnisses. Es bezeichnet das Mafs seiner psychologischen Einsicht, wenn er aufstellt: ohne (nach dem Zusammenhange: gedächtnismäfsige) Erinnerungen sind die Denkprozesse gar nicht möglich, und andernteils wird durch das sichere und rasche Auftreten der Erinnerungen an der geistigen Anstrengung des Besinnens Zeit und Kraft gespart. (S. 122.) Niemand ist hilfloser im Denken als der Gedächtnismensch und niemand ratloser in der Besinnung als dieser. Freilich, hätte der Verfasser recht, dann wären alle diejenigen Thoren, welche da vermeinen, Unterricht sei nichts anderes als die schlichte, aber dennoch schwere Kunst, das Kind zur persönlichen geistigen

Digitized by Google

Arbeit in der Richtung bestimmter Zwecke und nach bestimmten Voraussetzungen zu veranlassen, und welche dabei den langen Weg der Anknüpfung einer Wahrheit an das individuelle Bewufstsein, ihrer Begründung auf Erfahrung und Erlebnis durch den Schüler und ihrer Ableitung durch die Selbstthätigkeit des letzteren beschreiten. Die Lehrenden hätten es so bequem: die Wahrheit wäre kurzerhand aus Büchern zu nehmen und den Schülern zu sagen. Auch die Schüler brauchten nur zuzuhören, fleifsig aufzuschreiben und tüchtig auswendig zu lernen. Wir verstehen, warum dem Verfasser ein Lehrverfahren, wie er es an der Fledermaus gezeigt hat, so leicht dünkt. Wir fühlen aber auch, dafs hier die ganze Ehre des Lehrberufs auf dem Spiel steht! —

6. Den allgemeinen Betrachtungen des Verfassers wäre nun übergenug der Aufmerksamkeit erwiesen. Aber es ist doch eine Pflicht schon gegen die Wahrheit und Billigkeit bei den kritischen Bestrebungen noch ein wenig zu verweilen, die in denselben hervortreten. Diese kritischen Bestrebungen sind in der Hauptsache gegen die Konzentration des Unterrichts gerichtet, wie sie in der neueren Lehre vom erziehenden Unterricht gefordert ist.

a) Der Verfasser eignet sich aus Willmanns Didaktik eine Stelle an, die dieser Gelehrte wieder aus Platons Staat entnommen hat. Sie lautet bei Willmann: »Unser Grundsatz ist, dafs die Jugend, die wir bilden wollen, nichts zu lernen unternehme, was nicht zielgemäfs ist und nicht dahin ausläuft, wohin alles gerichtet sein mufs. (Did., II, 196.) — In Schleiermachers Übersetzung (Philos. Bibliothek v. Kirchmann, 27. Bd., S. 334) heifst die Stelle: (Wir wollen ... das Übrige wohl in acht nehmen) ... »dafs nicht unseren Zöglingen einfalle, etwas hiervon — es handelt sich um mathematische Wissenschaften — unvollständig zu lernen, so dafs es nicht jedesmal dahin ausgeht, worauf alles führen soll.« — Darin findet der Verfasser, immer Willmann nachgehend, den Konzentrationsgedanken. (S. 99.)

Platos Ideal ist der Gerechte. Den Gerechten erfüllt die Liebe zur Tugend. Im Gerechten ist die moralische Ordnung des Lebens verwirklicht. Das Herrschende in ihm ist die Weisheit, das Helfende der Mut, das Geleitete das Begehren. Das Höchste, dem der Gerechte entgegenstrebt, ist die Idee des Guten — Gott. Die Erziehung hat den Gerechten zum Ziel. Die moralische Ordnung im Menschen wird durch ein System der Erziehung herbeigeführt. In diesem System sind die Erziehungsmittel nach ihrer Dienstbarkeit für das Ziel gewertet und abgestuft. Wie Sokrates hält Plato die Tugend für lehrbar. Darum ist ihm nicht ein Lehren so wertvoll und wichtig

wie das andere. Erzeugung der Weisheit, der richtigen Wertschätzung, ist ihm die Aufgabe aller Bildung; nach dem Anteil an der Erzeugung der Weisheit bemifst sich die Stellung der Lehrfächer in seinem Erziehungsplan. Die Philosophie ist ihm die Krone unter den Wissenschaften, wie der Philosoph der zum König Berufene unter den Menschen. Überaus vortrefflich und schön bezeichnet er im Gastmahl (27) als die Absicht der edlen Bemühung um den andern, wahre Tugend zu erzeugen und aufzuziehen. Das Endziel des Menschen ist ihm Verähnlichung mit Gott. Bei seiner Auffassung von dem Endziel des Menschen und der Abzweckung der Erziehung darauf folgt er seinem ethischen Fühlen, der ethischen Anerkennung des schlechthin Wohlgefälligen und Wertvollen, gegenüber der Schätzung des relativ Wertvollen und der Veranschlagung des Unwerten. Er fordert die Aufrichtung der moralischen Ordnung im Menschen, weil ihm, inmitten einer dem Glücksstreben verfallenen Welt und unter den Umwerbungen einer thörichten, falschen Zeitschätzung doch in seinen reinsten Gefühlen das Gute als das allein unbedingt Schöne aufgegangen war. In dem Gerechten, den er der Erziehung zum Ziel setzt, spiegelt sich Plato selber wieder. Weil in seinem Geiste der Samen des Sokrates auf gutes Erdreich gefallen war, darum ist ihm das Trachten nach sophistischer Wortwisserei verhafst, darum setzt er das Ringen nach dem Guten dem Menschen zum Zweck und ist ihm edle Gesinnung der Schmuck des Menschen.

Es weht wie Vorahnung der christlichen Lebensauffassung durch Platos Gedanken. Bewundernd und mit Empfindungen der Ehrfurcht steht man vor der Höhe der Wertschätzung und der Gröfse der pädagogischen Einsicht des edlen Mannes. Er ist wirklich der Vorläufer von dem Gedanken des erziehenden Unterrichts im allgemeinen wie der Konzentration der Bildung im besonderen. Von ihm schon kann man es lernen, dafs der erziehende Unterricht wie die ihm dienende Konzentration sittliche Forderungen sind, die nur derjenige im Ernste und in der Wahrheit zu erheben vermag, der von der reinen Anerkennung des Guten tief durchdrungen ist und sich zu einer edlen Persönlichkeit emporgerungen hat. Und dennoch ist es nicht zulässig, in ihm den geschichtlichen Anknüpfungspunkt für den Konzentrationsgedanken in der Gegenwart zu suchen. Denn ein geschichtlicher Anknüpfungspunkt ist nur dort wirklich gegeben, wo ein geschichtlich Wirksames nachweisbar thatsächlich seinen Ursprung genommen hat, nicht beim geschichtlich Toten und Vergrabenen, sondern beim geschichtlich Lebendigen und Bewegenden. Platos Gedanken selber von der Hinrichtung alles Lernens auf das, »worauf

Digitized by Google

alles führen soll«, konnte erst in seiner Bedeutung gewürdigt werden, nachdem der Konzentrationsgedanke unter uns erzeugt worden war. Erzeugt, sage ich; denn der Konzentrationsgedanke ist überhaupt nur eine Frucht des Lebens, nicht der Gelehrsamkeit. Zwischen dem neueren Konzentrationsgedanken und jenem von Plato besteht inhaltliche und formale Verwandtschaft; aber der neuere ragt doch nach seinem Sinn und seiner Gestaltung so weit über Platos Gedanken hinaus, als die Lebensauffassung des Christentums immerhin über Platos Lebensauffassung und die neueren wissenschaftlichen psychologischen Erkenntnisse über Platos psychologische Meinungen hinausragen.

Doch einmal zugegeben, bei Plato begegne der Konzentrationsgedanke in ganzer Wahrheit und Vollendung, decken sich mit den Forderungen des trefflichen Mannes die Behauptungen unserer Schrift? Den Konzentrationsgedanken versteht dieselbe so: Die Schule beginnt die Vorstellungsmassen, die dem Kind zuströmen, »zu ordnen und in einzelne Kanäle zu sammeln, die alle langsam gegen ... das Bildungsideal zu konvergieren haben. In dieser Konvergenz der Teilziele liegt die ganze Konzentration«. (S. 100.) ... »Der Weg der Schule kann kein anderer sein als der Weg der Wissenschaft selbst, oder, da ja die Wissenschaft mit der Volksschule nichts (!) zu thun hat, der Weg, den die Psychologie der einzelnen Wissenschaftsgebiete kennzeichnet«. (S. 97 f.) In verständlichem Deutsch: Die Schule mufs es so machen, wie der Verfasser es in seinen Lehrplänen und den Lehrbeispielen dazu vormacht: sie mufs die fachwissenschaftlichen Begriffe in fachwissenschaftlicher Aufeinanderfolge und Lehrweise lehren. Die Lehrfächer — die weltkundlichen und formalen — stehen sich in ihrem Einflufs auf die Willensbildung, wenn von der Übung der Beobachtungsgabe insbesondere durch den naturkundlichen Unterricht abgesehen wird, mindestens gleich. (S. 132 bis 135.) Ein ethisches System der Bildungsmittel wird also thatsächlich abgelehnt, ja es richtet sich gerade dagegen die Absicht der kritischen Bestrebungen des Verfassers. Es wird auch von vorneherein die Möglichkeit zurückgewiesen, zu einer solchen moralischen Ordnung im Innern des Zöglings hinzustreben, bei der die sittliche Einsicht die Führung im Geistesleben hätte. »Wiedererkennen, Fühlen, Wollen sind drei primitive Thätigkeiten der Seele, sind durchaus selbständige (!) zu einer Einheit verbundene (!) Funktionen des Bewufstseins.« (S. 54; vergl. S. 134.) Hierzu pafst es, dafs die Frage nach der ethischen Rangordnung der Fächer, diese Hauptfrage der Lehrplangestaltung, für die Lehrpläne des Verfassers, gar nicht be-

Digitized by Google

steht, dafs er diese Lehrpläne überhaupt so mir nichts dir nichts aus dem Stegreif zu entwerfen unternimmt ohne alle Besinnung auf das Ganze der Bildung und die Bedeutung der einzelnen Bildungs-Richtungen, namentlich auch der religiösen, und ohne alle Beurteilung ihres Wertverhältnisses. Wenn der Unterricht nur fachwissenschaftlich angemessen ist, so nimmt er auch die Neigung gegen das Bildungsideal. Es wird aber auch gelehrt, dafs die Konzentration eigentlich durch die psychische Organisation von selbst, naturnotwendig, herbeigeführt wird: Die psychische Synthese macht es, dafs sich die Einordnung aller neuen Inhalte in bereits vorhandene durch eine Art psychologischen Zwangs vollzieht.[1]) Das Bildungsideal stellt nicht etwa das Gemüt, das Gewissen im unbeirrten ethischen Urteil auf, sondern es ist — vorgeschrieben! In gewifs echt wissenschaftlicher Weise wird es in vorbehaltloser Unterwerfung aus einem alten, in Bayern selbst lange thatsächlich vergessenen Erlafs vom Jahre 1803 hervorgeholt. Die allgemeine Bestimmung jedes Menschen ist, nach diesem Vermächtnis aus der Aufklärungszeit, die reine Sittlichkeit, die besondere Brauchbarkeit. Darin ist eingeschlossen: den Menschen moralisch, intellektuell und technisch tüchtig zu machen. Einer gleichmäfsigen Betonung dieser drei Seiten haben besonders Volksschulen (und Gymnasien) gerecht zu werden. (S. 13 u. 15.) Aber den mit jenem Aufklärungsideal gegebenen Konvergenzpunkt der Lehrfächer (auch der Religion?) kann begreiflicherweise Volksschule und Gymnasium nicht erreichen!! (S. 100.) Die Verwirklichung der Konzentration liegt also in ungewisser Zukunft. Der Schüler hat um das Ideal in den Lehrfächern kein Bewufstsein, er findet sich nicht vom Idealgedanken aus beurteilend und gestaltend.

In den angegebenen Äufserungen des Verfassers zur Konzentration haben wir den fertigen Wirrwarr: fachwissenschaftlich angemessener Gang und Ton des Unterrichts, Anarchie unter den Bildungsrichtungen und Lehrfächern, Anarchie unter den seelischen Elementen, immanente Neigung des Fachunterrichts gegen ein totes Bildungsideal, Sammlung der einzelnen immanenten Neigungsstrebungen der unabhängigen Lehrfächer gegen dieses tote, dem Schüler gänzlich unbewufste Ideal in ihrem Vereinigungspunkt in unberechenbarer Zukunft, ein psychisches Zwangsverfahren, welches — der Verfasser

[1]) Die angegebenen psychologischen Ansichten sind wahrscheinlich Höffding entnommen. — Vergl. d. Psychologie in Umrissen etc., IV. Abschnitt: Einteilung der psychologischen Elemente, u. II. Abschnitt: Seele u. Körper, 5. Punkt: Vorläufige Charakterisierung des Bewufstseinslebens, bes. S. 59 f.)

Digitized by Google

selber lehrt es — doch nichts erzwingt, der Schüler wie eine Wand, auf der Schattenbilder sich bewegen!

Wo ist da Bearbeitung des vielseitigen Bildungsinhaltes im Hinblick auf Herstellung moralischer Ordnung (das heifst auch: Unterordnung!) im Menschen? Wo die Geltendmachung ethischer Beurteilung durch Lehrende und Lernende in allem Unterricht?

Hat hier Konzentration überhaupt noch die Bedeutung der Aufrichtung einer ethischen Verfassung im Geistesleben? Ist nicht die Grundbedingung der Konzentration, die ethische Beurteilung alles Bildungsinhalts und aller Bildungsarbeit, ausdrücklich aufgegeben und an ihrer Stelle als Grundbedingung ein psychologisches Zwangsverfahren gedacht, dem doch die souveränen psychischen Grundrichtungen Hohn sprechen? Ist nicht der ethische Indifferentismus thatsächlich als das Herrschende anerkannt, indem ein Lernen so viel gilt als das andere, die Lehrfächer laufen wie sie laufen?

Es ist ein starkes Stück, dafs der Verfasser sich auf das Gesetz von der Ökonomie des Denkens, das ist doch eigentlich auf das Gesetz von der Erhaltung der geistigen Energie, zu berufen wagt, während er mit seinen Lehrplänen und dem zugehörigen Lehrverfahren die geistige Kraft der Lehrenden und Schüler aufs ärgste bedroht. Es ist ein noch stärkeres Stück, dafs er sich auf das Gesetz von der sinnlichen und begrifflichen Bewufstseinswahrheit beim Unterricht zu berufen wagt, indes er mit seinen Lehrplänen zum eitlen Wortwissen von den Dingen und Gedanken nötigt. Aber das stärkste Stück von allen ist doch dieses, dafs er sich auf die ethische Forderung der Begründung einer moralischen Ordnung im Menschen durch eine von ethischer Beurteilung getragene Bildungsarbeit zu berufen wagt, indes seine Lehrpläne in ihrer ausdrücklichen Absage an ein ethisch bestimmtes Bildungssystem und der Inanspruchnahme der vollen Autonomie für die Bildungsrichtungen die ethische Persönlichkeitsbildung aufs ernsteste beeinträchtigen! —

b) Während der Verfasser wie einen Mann sich giebt, in dem Pestalozzis Geist wieder erstanden, die tiefsten psychologischen Forscher ihren Verkünder für die Schule gefunden, Platos erhabene Gesinnung pädagogisch wirksam geworden, nimmt er zugleich die Miene an, dazu berufen zu sein, Herbart und diejenigen, welche dessen Werk fortzuführen sich bestrebten und noch bestreben, des Irrtums und Fehltritts zu überführen, und die Schule auf die rechten Wege zu weisen. Ja, in der Bekämpfung Herbarts und derer, die den erziehenden Unterricht weiter auszubauen trachteten und trachten, liegt die Hauptabsicht seiner kritischen Bestrebungen. Nun wäre

nichts erfreuender als eine wissenschaftliche, das ist gründliche und ernste Prüfung des Gedankens vom erziehenden Unterricht und der Forderungen, zu welchen er hinführt; denn dadurch müfsten dieser Gedanke und die aus ihm sich ergebenden Forderungen noch mehr aufgehellt und auch fortgebildet werden. Nach allem, was wir aber bisher aus unserer Schrift erleben mufsten, regt sich unwillkürlich von vorneherein das Mifstrauen in den Beruf des Verfassers zur Kritik des erziehenden Unterrichts und seiner Postulate. Und dieses Mifstrauen wird durch näheres Eingehen auf des Verfassers Kritik mehr als gerechtfertigt. Als derselbe sich veranlafst sah, seinen Lehrplänen auch eine Begründung nachzuschicken, da erschien es ihm auch angezeigt, sich des Richteramts gegenüber dem erziehenden Unterricht überhaupt und dann namentlich gegenüber der von dem letzteren verlangten Konzentration der Bildung zu befleifsigen. (Vorw. VI.) Man kann es nun aus seinem Buche bis zur vollsten Gewifsheit darthun, dafs er bis zu dieser Zeit weder vom erziehenden Unterricht noch insbesondere von der Konzentration dabei Kenntnis hatte, und dafs er jetzt in Eile einiges zusammenlas, womit er dann frischgemut das so verantwortungsvolle, wichtige Amt wissenschaftlicher Kritik zu üben unternahm. So leicht, um nicht ein sehr berechtigtes strengeres Wort zu gebrauchen, haben sich der Urheber der wissenschaftlichen Lehre vom erziehenden Unterricht, Johann Friedrich Hebbart und der bedeutendste Weiterförderer jener Lehre, Tuiskon Ziller, ihre Arbeit nicht gemacht; sie haben vielmehr ihr volles Geistespfund, ihre ganze Persönlichkeit, ihre gesammelte Forschung daran gesetzt, und in ihren pädagogischen Schriften geradezu Beispiele der ernsten, langsam zeitigenden wissenschaftlichen Überlegung gegeben. Doch gehen wir einmal den kritischen Bestrebungen des Verfassers nach! Wenn seine Schrift uns bisher schon als überaus flüchtig gemacht und sehr unzuverlässig in ihren Anführungen und Behauptungen erschienen ist, so sollen wir das schier Unglaubliche hierin doch nun erst erleben.

Der Verfasser hat keine Kenntnis von der Grundlage, auf die Herbart seine Pädagogik gebaut hat, von Herbarts ethischen Überzeugungen; keine Kenntnis von dem Hauptbegriff, der Herbarts ganzer Pädagogik zur Leuchte dient, von Herbarts Begriff der Tugend; keine Kenntnis von dem Ziel, das Herbart der Erziehung setzt, von Herbarts Begriff der Moralität oder der Charakterstärke der Sittlichkeit. Endlich fehlt ihm jede wirkliche Kenntnis vom näheren Ziel des Unterrichts nach Herbart, von Herbarts Begriff der Vielseitigkeit des Interesse. (Vergleiche seine ganze Schrift!) —

Digitized by Google

Er bekämpft die Erziehung durch den Unterricht, welche Herbart fordert, auf der Grundlage der einzigen Anführung: Der Hauptsitz der Charakterbildung ist die Bildung des Gedankenkreises (S. 54), die er, nach der sehr verdächtigen Verweisung (Herbart, Allgem. Pädagogik, S. 353), irgendwo angeführt vorgefunden zu haben scheint. Wollte er aber jene Forderung des erziehenden Unterrichts wirklich wissenschaftlich anfechten, so mufste er auf Herbarts ganze Philosophie eingehen, denn sie hängt mit derselben aufs innigste zusammen. Und er mufste zeigen, dafs diese Philosophie vor allem in ihrer Erkenntnis des Guten, aber auch in ihrer Grundauffassung vom Menschenwesen, ihrer Auffassung vom geistigen Leben, ihrer Einsicht in die Bestimmbarkeit des Willens im Finstern tappe. Eine wissenschaftlich so tief fundamentierte Lehre, wie es Herbarts Lehre vom erziehenden Unterricht ist, wird damit nicht widerlegt oder gar aus der Welt geschafft, dafs man sich weder auf sie selber noch auf ihre Zusammenhänge irgendwie einläfst, sondern einfach entlehnte fremde Ansichten, deren jede einzelne doch erst selbst sich in Bezug auf ihre Richtigkeit auszuweisen hätte, dawider auftreten läfst. (Vergl. S. 54 ff.)

Was denkt Herbart? Dieses, ... »dafs man nur dann die Erziehung in seiner Gewalt hat, wenn man einen grofsen und in seinen Teilen innigst verknüpften Gedankenkreis in die jugendliche Seele zu bringen weifs, der das Ungünstige der Umgebung zu überwiegen, das Günstige derselben in sich aufzulösen und mit sich zu vereinigen Kraft besitzt.« (Pädag. Schriften, herausgeg. v. Otto Willmann, I. Bd. S. 348 f.) Wer denkt das Gleiche? Jeder, der vom menschlichen geistigen Leben, wie es ist, ein wahres Verständnis besitzt. Ein Gewaltiger, dem alle Geheimnisse des Gemütes vertraut waren, sandte seine Jünger in die Welt mit der Weisung: »So geht denn hin und belehret alle Völker und taufet sie ....; und lehret sie, Alles halten ...« (Matth. 28, 19. 20.) Dieser Gewaltige knüpfte also an die Erneuerung des Sinnes die Erneuerung des Willens. Ein anderer, zwar diesem Gewaltigen nicht vergleichbar, aber doch der Geistesmächtigste unseres gesamten Volkes, dachte in seiner tiefen Weisheit: »Im Durchschnitt bestimmt die Erkenntnis des Menschen, von welcher Art sie auch sei, sein Thun und Lassen, deswegen auch nichts schrecklicher ist, als die Unwissenheit handeln zu sehen.« (Goethe, Sprüche in Prosa, Maximen und Reflexionen I.) Auf dem Gedanken der Abhängigkeit des Wollens von den Vorstellungen des Menschen steht alle Publizistik, unser ganzes öffentliches Leben, unsere Rechtspflege, alle (nicht blofs die religiöse) Mission! Ein befreundeter Mann, der in seinem Alter noch mit Jugendeifer sich in Herbarts Pädagogik

Digitized by Google

vertieft, schreibt mir zu diesem Punkte überaus zutreffend: ... das ... weifs ich, dafs unsere Bezirksschulinspektoren, unsere Schulräte und Oberschulräte beständig den Satz bekämpfen, dafs der Wille durch die Vorstellungen bestimmt werde. So viel ich merke, denken sie sich unter den Vorstellungen eben gleichgiltige. Die setzen den Willen freilich nicht in Bewegung, sie sind aber auch keine wirklichen Vorstellungen, d. h. keine, die in meinen Vorstellungskreis Eingang finden. Wenn es z. B., während ich schreibe, draufsen schneit, so beeinflufst das meinen Willen nicht. Sobald aber eine Vorstellung sich in meinen Vorstellungskreis Eingang verschafft, z. B. die von der Bedeutung der Herbartschen Pädagogik, so setzt sie meinen Willen entweder für oder wider gewaltig in Bewegung. Es herrscht hier eine Sprachverwirrung, welche fortwährende Mifsverständnisse hervorruft, und doch ist gerade diese Frage für die Pädagogik von entscheidender Bedeutung. Das könnte jeder wissen, dafs nichts anderes als sein Standpunkt, seine Weltanschauung, seine Handlungsweise bestimmt, und was ist das anderes, als der Vorstellungskreis?« So ein Mann, der die Richtigkeit von Herbarts psychologischer Auffassung des Verhältnisses zwischen Vorstellung und Wille eben in tiefgreifenden inneren Bewegungen in sich selber erfährt. Der Verfasser selbst steht unter dem Banne der Wahrheit der Abhängigkeit des Wollens von den Überzeugungen. Er findet nicht alle mit sich willenseinig in Bezug auf die Bildung des Kindes; was thut er? Flugs macht er seine Schrift, um damit die seinen Lehrplänen Abholden zu bekehren! (Vergl. Vorw. VI.) — Was vermag er denn jener durch die 1000jährigen Erlebnisse der Menschheit bestätigten Wahrheit entgegenzusetzen? Einen Wirrknäuel von entlehnten psychologischen Buchansichten, bei welchem man sich nur darüber verwundern mufs, wie ein Kopf dergleichen widerspruchsvolle Ansichten beherbergen kann, ohne an seiner Gesundheit Schaden zu nehmen. Wir hörten es schon in anderem Zusammenhange: Wiedererkennen, Fühlen und Wollen sind durchaus selbständige Funktionen des Bewufstseins (die schöne moderne Sprache!), diese durchaus selbständigen Funktionen sind aber doch zu einer Einheit verbunden. (S. 54.) Erkenntnis und Gefühle sind, trotzdem Wiedererkennen, Fühlen, Wollen drei „primitive Thätigkeiten der Seele sind, »von einer Seite betrachtet« (!), auch wieder Äufserungen des Willens im weitern Sinn des Wortes! Es wird aber auch niemand in Abrede stellen, »dafs die höheren Entwicklungen des Willens und des Gefühles, das bewufste Wollen und die ideellen Gefühle, durch die Entwickelung der Erkenntnis zweifellos bedingt sind.« (S. 55.) Lieber Leser, greifst du dir bei

Digitized by Google

diesem Durcheinander nicht an deinen Kopf, ob er noch auf seinem richtigen Fleck stehe? Der Verfasser behauptet in dem letzt Angeführten so ungefähr das Gleiche, was Herbart lehrt, und jeder, der das Seelenleben nicht vom Papier sondern — von dem Seelenleben her kennt, denkt. Und doch mufs Herbart bekämpft werden! Fein ist in dieser Beziehung die Note zur Seite 55: »Das was hier um der Gemeinverständlichkeit willen in der verbreiteteren Wundt-Höffdingschen Terminologie ausgedrückt wird, läfst sich auch in eine andere vielleicht konsequentere Ausdrucksweise übersetzen...« Wenn dies einen Sinn hat, so bedeutet es doch: Weil jetzt die Wundt-Höffdingschen Sätze die psychologische Mode ausmachen, so stehen sie auch hier, obschon diese Sätze eigentlich nicht genau sind! Und mit solchem unwissenschaftlichen Gebaren tritt der Verfasser dem Begründer der Psychologie als Wissenschaft gegenüber, von dem J. H. Fichte in seiner kritischen Geschichte der Seelenlehre urteilt, dafs er mit seinem Begriff vom Ich »die sichere, den eigentlichen Ausdruck der Erfahrung in sich enthaltende Grundlage aller Psychologie gegeben hat.« (J. H. Fichte, Anthropologie, II. Aufl., 5. Kapitel.) Fügen wir hinzu: auch aller Erziehungs-, aller Bildungswissenschaft (nach der psychologischen Seite). Es bleibt der x-Wille Wundts, den der Verfasser an die Stelle von Herbarts Begriff vom Zusammenhang im menschlichen Geistesleben setzt. Hat aber der Verfasser schon einmal überlegt, dafs bei diesem x-Willen, der eigentlich im Bewufstsein alles macht, ohne dafs ihm selbst beizukommen wäre, Erziehung, Bildung von vornherein ausgeschlossen sind, oder, wo sie doch unternommen werden, ohne alle Zuversicht auf ein Gelingen bleiben müssen? — Er wird entgegnen: Macht nichts, ist doch — modern! Und modern sein — das ist die Hauptsache; das Kind und sein Anliegen, was kümmert mich das! Wie soll man es anfangen, Einflufs auf den Willen des Menschen zu gewinnen, wenn man von vorneherein den Weg preisgiebt, der zu dem Willen des Menschen hinführt? wenn man sich nicht zuerst an die Gedanken. an die Einsicht des Menschen wendet, wovon sein Gemüt getragen wird?

Es pafst völlig zu dem Charakter der Schrift, dafs sie zwar Herbart bekämpft, aber doch so thut, als ob sie das Richtige dieses Mannes anerkenne. Hierin jedoch verrät sie erst recht, dafs sie die Auffassungen Herbarts durchaus nicht kennt. Sie verwechselt Apperzeption mit Interesse, Regierung mit erziehendem Unterricht, Zucht mit Regierung. (S. 36 f.; 133 f.) Herbarts didaktischen Hauptbegriff verzerrt und verunstaltet sie bis zur völligen Unkenntlichkeit; ebenso seinen Begriff von der Gliederung des Unterrichts.

Digitized by Google

Das Interesse ist ihr etwas Angeborenes, oder doch die unausbleibliche Folge der psychischen Organisation; die Vielseitigkeit stellt sie als Summe von 4 Trieben dar! Diese Triebe (Wissens-, Beschäftigungs-, Geselligkeits- und Freiheitstrieb) zu Begierden und Neigungen zu steigern, ist die Aufgabe! Für den Lehrplan ist die Hauptsache, dafs das Interesse beim Kind im allgemeinen von Haus aus kein Lieblingsobjekt hat! (S. 39; vergl. S. 37 f.) Man halte dagegen, was Herbart in seiner Allgemeinen Pädagogik über Interesse und Vielseitigkeit lehrt! In der Zeit der tiefsten Erniedrigung unseres Volkes hat er diesem eben mit seiner Bildungslehre die Aussicht auf die Möglichkeit zu fortwährender Verjüngung in geistig-sittlicher Energie und damit auf die Möglichkeit zur Behauptung der höchsten nationalen Güter gegen feindliche Bedrohung gewiesen. Diese wertvollste Errungenschaft der gesamten neueren deutschen Pädagogik mifsachtet die Schrift und bietet uns dafür ein Gemenge haltloser Meinungen über Interesse und Vielseitigkeit dar. An diesen Meinungen ist blofs dies Eine bemerkenswert, dafs sie einen psychologischen Standpunkt verraten, der von der wissenschaftlichen exakten Psychologie schon so lange überwunden ist. In der That erhebt sich selbst die naive Psychologie des Volkstums weit darüber; ein Bauer würde Bedenken tragen, Ergebnisse der Anregung durch die Umgebung, des kindlichen Spiels, des Umgangs als angeborene Triebe anzusehen, oder zu behaupten, dem Kind sei alles gleich! Da kann man es doch mit den Händen greifen, dafs der Verfasser der Schrift das menschliche Seelenleben, wie es ist, dafs er insbesondere das kindliche, nicht kennt, sondern etwas, was er dafür hält, an die Stelle des wirklichen Seelenlebens im Menschen, und namentlich im Kinde, setzt; aber auch dieses, dafs ihm alle Erfahrung psychologisch angemessenen Lehrens abgeht. Im gegebenen Falle ist die Einbildungspsychologie praktisch sehr gefährlich für die Lehrenden sowohl als für die Schüler, weil damit die methodische Meinung zu verknüpfen ist, dafs man jedem Kinde lehren könne, was man wolle, und das Lehren überhaupt wie von selber gehe, da der Mensch von Natur aus nach seelischer Nahrung hungere. Welchen Vergewaltigungen sind damit Lehrende und Kinder ausgesetzt! Im übrigen begreifen wir nun die Lehrpläne des Verfassers! —

Von Herbarts Stufen des Unterrichts mufs der Verfasser etwas vom Hörensagen her haben. Er verlangt für die Gliederung des gesamten Lehrstoffes im Lehrplan Klarheit, Übersichtlichkeit, Wiederholung und Verknüpfung. (S. 60 f.) »Es sind sehr alte Forderungen der Methodik, die hier erhoben werden; aber ihre be-

Digitized by Google

wufste Anwendung auf die Lehrplantheorie scheint (wie vorsichtig!) erst Herbart hervorgehoben zu haben, dessen vier Stufen des Unterrichts: Klarheit, Assoziation, System und Methode sich im wesentlichen mit ihnen decken.« (S. 61.) Hier haben wir eine von den Selbstbezeugungen des Verfassers über seine Unwissenheit in den Dingen, über welche er mit Kennermiene und dem Ton des überdies historisch gründlich Geschulten zu urteilen sich unterfängt. In seinem Buche führt er Herbarts Allgemeine Pädagogik, Willmanns Didaktik und Reins I. Schuljahr auf, und der gutgläubige Leser mufs annehmen, dafs er diese Schriften wenigstens gelesen hätte. Aber nach der hier von ihm selbst gelieferten Probe hat er keine von den 3 Schriften wirklich studiert, er kennt ihren Inhalt nicht, sonst hätte er in Herbarts Allgemeiner Pädagogik (in Willmann, Herb. Päd. Schr., I, 404 ff., bes. 406), in Willmanns Didaktik (II, 342 ff., bes. 343) und in Reins I. Schuljahre (S. 30 d. IV. Aufl., S. 40 ff.) notwendig finden müssen, dafs »in jedem kleinsten Gliede (des Unterrichts)« vier Stufen zu unterscheiden (Herbart), dafs die »Artikulation« des Unterrichts beim Lehrverfahren einzuhalten ist, »welches mit den kleineren und kleinsten didaktischen Einheiten zu thun hat« (Willmann), dafs »in jeder methodischen Einheit« sich das Hauptgeschäft des Unterrichts in zwei Hauptstufen (mit je einer Vorstufe) gliedert (Rein). Er hätte aber insbesondere in Herbarts Allgemeiner Pädagogik auch die zwar nicht umfängliche aber innerlich gehaltvolle Ausführung »über Lehrpläne« (a. a. O., 444 ff.) finden müssen, und er hätte seine eigenen Lehrpläne nicht machen können, wenn er in den Geist dieser Ausführungen, zumal an ihrem Beginn und Ende, eingedrungen wäre! — Abgesehen davon, dafs der Verfasser die Unterrichtsstufen Herbarts so irrtümlich deutet, ist es recht kennzeichnend für seine ja überaus wissenschaftlich scheinende Art, dafs er zwar von Herbarts Begriff des Interesse nichts weifs, Herbarts psychologischer Grundauffassung Wundts Theorie vom Willen entgegensetzt, aber dennoch vermeint, Herbarts Unterrichtsstufen so ungefähr aufgenommen zu haben, welche doch von Herbarts Begriff des Interesse, ja seiner psychologischen Grundauffassung unabtrennbar sind!

Noch grasser beinahe als die Unwissenheit des Verfassers über den didaktischen Hauptbegriff Herbarts ist seine Unwissenheit über Herbarts Stellung in der Frage der Konzentration des Unterrichts. »Die Interessen der Teilnahme haben Herbart, der religiös-sittliche Erziehungszweck haben (!) Ziller veranlafst, Profan- und Kirchengeschichte in das Zentrum des gesamten Lehrplans zu stellen; dabei hat Herbart mehr das Gymnasium, Ziller aber in erster Linie die

Digitized by Google

Volksschule ins Auge gefafst.« (S. 42.) Schon diese einzige Stelle genügt, um zu erweisen, dafs der Verfasser Herbarts pädagogische Schriften nicht kennt; denn diese Herbart hier zugeschriebene Lehrplangestaltung findet sich dort nicht vor. Da kann man nun nicht einmal mehr das Hörensagen als Wissensquelle des Verfassers vermuten; es ist die pure Phantasievorstellung, welche hier als thatsächlich Vorgefundenes mit gröfster Sicherheit öffentlich verkündet wird! Und solche Phantasievorstellung, also sein eigenes Geistesprodukt, macht der Verfasser zum Ausgangspunkt seiner sehr selbstbewufsten Kritik der Konzentration der Bildung im Sinne des erziehenden Unterrichts!

c) Doch es kommt noch schöner. Der eigentliche Treffpunkt dieser Kritik ist nicht Herbart, sondern Ziller. Die letztangeführte Stelle ist nun zugleich ein vollgiltiger Beleg dafür, dafs er auch Zillers Lehre im ganzen wie insbesondere im Punkt der Konzentration durchaus nicht kennt; denn auch in Zillers pädagogischen Schriften ist die demselben hier mit zugeschriebene Lehrplangestaltung schlechterdings nicht auffindbar. Von Ziller scheint er sogar nicht einmal die blofsen Namen seiner pädagogischen Hauptwerke zu kennen. Thatsächlich beruft er sich nur auf die oft von anderen angeführte Stelle über die Auswahl und den Fortschritt der konzentrierenden Mittelpunkte in der Grundlegung (vergl. deren II. Aufl., S. 456), wieder in sehr verdächtiger Verweisung (»schreibt Ziller« heifst es einfach, ohne Angabe der Quelle und des näheren Orts, während doch die Seitenbezeichnungen sonst in der Schrift paradieren) und mit einer recht merkwürdigen Auslassung. Nämlich gerade der pädagogisch wertvollste Gedanke in dieser Stelle, dafs die konzentrierenden Mittelpunkte des Unterrichts den der Einzelentwickelung im grofsen entsprechenden Fortschritt in der Menschheitsentwicklung vertreten sollen, »soweit uns (die letztere) durch **klassische**, der Jugend **zugängliche** Darstellungen bekannt ist«, ist übergangen! Auch die sogleich folgende Angabe der Konzentrationsstoffe Zillers: »Märchen, Robinson, Patriarchen, Richterzeit, die Zeit der Könige, das Leben Jesu, die Apostelgeschichte, die Reformationsgeschichte« (S. 43) zeigt unwiderlegbar, dafs der Verfasser die Reihe der Konzentrationsstoffe, wie sie wirklich bei Ziller lautet, nicht einmal auch nur gesehen hat. (Vergl. dazu dieselbe nach den Materialien zur speziellen Pädagogik von Ziller, herausgegeben von Bergner, S. 20.) Also von Zillers wissenschaftlichen pädagogischen Arbeiten weifs der Verfasser gar nichts, und doch sollte sein Konzentrationsgedanke kritisch vernichtet werden. Wie wird das ge-

Digitized by Google

macht? Sehr wirkungsvoll! Der Verfasser verfährt wie gewisse politische Versammlungsredner. Wenn diese einem überlegenen Gegner gegenüber stehen, wenden sie den Kunstgriff an, dafs sie schnell eine Menge anderer Dinge in die Erörterung werfen, wodurch vor allem Stimmung wider den Gegner bei den Zuhörern gemacht, womöglich dieser der Lächerlichkeit überliefert wird, und der Erfolg ist sehr gewöhnlich dann auf ihrer Seite; denn der Urteilenden giebt es allenthalben wenige. Und ebenso der Verfasser. Er springt von Ziller ab, wirft herein, was Beyer, dann was Hartmann über Stufen denken, kommt dann mit Gedanken Voots, mengt Vaihingers Aufstellungen ein, bringt auch Bluntschlis Ideen herzu, ruft im Vorübergehen noch Willmann an, und schliefst nach dieser wissenschaftlichen Musterleistung mit dem unerhört herben Urteil: »Den gesamten Lehrplan also nach den sogenannten kultur-historischen Stufen aufzubauen, dürfte nach alledem ein praktisches Interesse nicht haben, höchstens ein psychopathisches«, welches Urteil doch jeder Leser unwillkürlich auf Zillers Lehre von der kulturgeschichtlich fortschreitenden Bewegung des Unterrichts beziehen mufs. (S. 43—47.) Es sind mir im Leben Leute vorgekommen, die nicht einmal den Namen Ziller richtig wufsten, aber doch seine Forderung der kulturgeschichtlichen Gestaltung des Unterrichts aus lauter Bekenntniseifer verdammten, und wieder andere, die nicht einmal die Wortbedeutung von Konzentration verstanden, aber doch aus lauter Eifer für das Ansehen die Konzentration im Sinne Zillers verurteilten. Welcher Eifer mag den Verfasser gegen Zillers Gedanken beseelen? Ich weifs es nicht. Wissenschaftlicher Eifer, Eifer um die Wahrheit, ist es nicht.

d) Wenn der Verfasser sich nicht einmal bei Männern, wie Herbart und Ziller, die Mühe nimmt, erst einmal richtig auszumachen, was diese gedacht und gewollt haben, ehe er darüber urteilt, darf es nicht Wunder nehmen, dafs er mit denjenigen, welche die Gedanken und Bestrebungen jener fortzuführen suchen, noch viel ungenierter umspringt und z. B. ohne weiteres Bedenken von diesen schreibt: »All das (was er vorhergehend bemerkt) zeigt, dafs den »Vorstellungskräften« nicht jene Allmacht zukommt, die ihnen . . . fast alle Herbartianer zuschreiben, die den Charakter fast ausschliefslich aus dem Gedankenkreise entwickeln wollen und daher von dem »erziehenden Unterrichte« der gesamten Weltkunde und insbesondere ihrer »Gesinnungsstoffe« beinahe alles oder doch das Beste erwarten, was die Schule an Charakterbildung leisten kann!« (S. 56.) Jeder nur etwas hier Heimische wird über den blühenden Mifsverstand lächeln, welcher in diesem herrlichen Satz niedergelegt ist. Ich möchte aber

Digitized by Google

doch den Verfasser hiermit öffentlich auffordern, für seine — gewichtigen Behauptungen die zureichenden Beweise zu erbringen.

Auch sonst macht er sich vom erziehenden Unterricht die schiefsten Einbildungen, Einbildungen allerdings, hinter welchen auch recht giftige Ausfälle verborgen sind. (S. 58.) Die Erziehungsschule ist für ihn ein Name zum Ausspotten (S. 57), ein anmafslicher Name (S. 121), für diejenigen, die sich redlich für das Beste des Kindes bemühen, hat er Hohn und Geringschätzung. (S. 57 f.) Er behauptet, ohne den geringsten Beleg hiefür beizubringen, dafs eine Überschätzung des Gesinnungs- und Unterschätzung alles übrigen Unterrichts bei den Freunden des erziehenden Unterrichts bestehe (S. 121) und läfst durchblicken, dafs dieselben auf das, was er Zucht und Gewöhnung nennt, nicht gebührend Rücksicht nehmen. (S. 58.) Er sei wiederum hiermit öffentlich aufgefordert, auch dafür die zureichende Bestätigung zu erbringen. Bis dahin trifft ihn der Tadel der Voreingenommenheit und ungerechtfertigten Aburteilens. Wer den Unterschied zwischen wahrhaftiger, aus ernster Anteilnahme an der Sache hervorgegangener Kritik und blofsem Absprechen über eine fremde Sache erleben will, der vertiefe sich erst in Dörpfelds Anzeige von Reins I. Schuljahr (in der Schrift: Der didaktische Materialismus) und lese darnach die Spöttereien über das nämliche Buch seitens des Verfassers. (S. 98 f.) Aber er gedenke auch der Lehrpläne dieses letzteren und seiner Lehranweisungen! — Es gehört eine nicht geringe Achtungslosigkeit vor den hauptsächlichsten Lesern der Schrift, den Volksschullehrern, dazu, dafs der Verfasser ihnen ein so oberflächlich und in den wichtigsten Aufstellungen geradezu irreführendes Schriftwerk zu ihrer beruflichen Höherbildung anbieten konnte! Er mufs dabei auf vertrauenseliges Hinnehmen förmlich gerechnet haben.

e) Der erziehende Unterricht begründet das Lernen wie das Lehren auf ethische Wertschätzung. Er macht die Selbstthätigkeit bei Lehrenden und Lernenden zur Vorbedingung aller tieferen seelischen Wirkung der Bildungsarbeit. Ohne Selbstthätigkeit niemals Überzeugung, ohne Überzeugung niemals Charakter! Aus der Selbstthätigkeit entspringt die Liebe zur Wahrheit, die Liebe zur Wahrheit führt zur Selbstbestimmung, die Selbstbestimmung zur inneren Freiheit. Das eigene Erfassen und innerliche Verarbeiten des Lehrinhalts ist die Hauptsache für Lehrende und Schüler. An der Selbstthätigkeit haben wir das Mafs für die Bildung. Durch die Selbstthätigkeit schlagen die höheren Interessen Wurzeln im Seelenleben. Die Krone der Selbstthätigkeit ist die eigene sittliche Beurteilung. Die Weckung derselben durch die »ästhetische Darstellung der Welt« ist das Haupt-

Digitized by Google

geschäft der Bildung. Der erziehende Unterricht verlegt den Schwerpunkt der Bildung in das Gemüt. Er will Interesse erzeugen, d. i. eine Gemütsmacht im Menschen aufrichten, die sein Wollen bestimmt. Der erziehende Unterricht sucht darum alle Nährkräfte des Gemüts auf und macht sie sich dienstbar: Heimat und Volkstum, Sage und Dichtung, Kunst und Geschichte und über allen die Religion. Er schliefst das engste Bündnis mit der Individualität. Lehren bedeutet ihm nicht: über den kindlichen Geist herrschen, ihn beliebig modeln, sondern: diesem dienen, ihm allerwege entgegenkommen. Er ist der Todfeind aller abstrakten Bildung. Zur Familie, zum Stamm, zur Nation, zur Kirche, zu allem, was die kindliche Geistesentwicklung bedeutsam beeinflufst, tritt er in innige Beziehung. Er sieht es als heilige Pflicht an, alle wertvolle Eigentümlichkeit, die er vorfindet, so viel an ihm liegt, zu schonen, zu erhalten, zu stärken. Als letztes Ziel schwebt ihm vor, in die Individualität das Musterbild der Persönlichkeit zu bilden, Christus im werdenden Menschen immer mehr und mehr zum Bewufstsein und zur Herrschaft zu bringen. Er will schlichte Christmenschen auf heimisch-deutscher Wurzel ziehen.

Die Konzentration, die er fordert, ist Geist und Leben. Sie wendet die höchsten Gesichtspunkte der Beurteilung, welche das Kind aus den religiösen Stoffen vor allem gewinnt, auf alles an, was nur immer im Umkreis des Unterrichts Angriffspunkte für ethische Beurteilung darbietet. Sie strebt mit Ernst der Grundlegung einer einheitlichen Lebens- und Weltauffassung im Sinne unserer Religion an. Christus soll wachsen im Menschen gerade durch die Bildung. Der heilige Geist, den wir im Gewissen vernehmen, soll nicht blofs in dem Religionsunterrichte Anerkennung finden. Er soll vielmehr im gesamten Denken und Wollen des Menschen zur Geltung geführt werden. Nicht blofs Sammlung und Vertiefung der Studien, oder gar blofs materiale Anknüpfung derselben an die ethischen Stoffe fordert die Konzentration, wie sie der erziehende Unterricht meint, sondern stete Beziehung aller Bildung auf den idealen Persönlichkeitsmittelpunkt, der im Erziehungsgedanken vorschwebt.

Der erziehende Unterricht ordnet auch die Naturkunde der Absicht der Persönlichkeitsgestaltung im werdenden Menschen unter. Der Zögling soll nicht nur die Welt der Gesinnungen teilnehmend betrachten, auf dafs sich in ihm die Wertschätzung des Guten befestige und die Selbstsucht zurückgedrängt werde, sondern auch das Gebiet der menschlichen Bethätigungen, die Welt der Arbeit, erfahrend und erkennend, aber auch im Hinblick auf die sittliche Bestimmung des Menschen durchmessen, damit er dabei geübt werde, die sittliche

Digitized by Google

Beurteilung auch auf das an und für sich blofs Nützliche oder Schädliche auszudehnen, die Zwecke, welche sich die Menschen je und je zur Befriedigung ihrer Bedürfnisse, für ihre Erhaltung, gesetzt haben, auch im Lichte der idealen Gesichtspunkte für die Beurteilung zu erwägen, und so allmählich dahin gelange, die sittlichen Forderungen im ganzen Umkreise des menschlichen Dichtens und Trachtens als die mafsgebenden anzuerkennen. Die pädagogische Naturkunde soll an ihrem Teile dazu beitragen, dafs der Zögling in das Ganze des menschlichen Lebens eingeweiht, dafs er befähigt werde, die Lebensversorgung im Licht der allgemein menschlichen Bestimmung zu prüfen, damit er selbst einmal bei der Berufswahl nicht blofs orientiert sei über die Hauptgebiete menschlicher Thätigkeit, sondern auch im stande sich fühle, die Berufsentscheidung in Beziehung zu bringen zu seiner eigenen höheren Bestimmung. Nicht also nur die Gesundheitslehre sondern das persönliche sittliche Wirken ist hier, auch innerhalb der Naturkunde, der vorschwebende Zweckgedanke. Darum verläuft der pädagogische naturkundliche Unterricht an der Hand der Entwicklung menschlicher Arbeit, weil in der menschlichen Arbeit die Naturbetrachtung zu den Zwecken des Menschen in die ungesuchteste Verbindung tritt.

Im Lichte der ethischen Wertschätzung, der er unbeirrt folgt, ordnet der erziehende Unterricht die Bildungsfächer und die ganze Bildungsarbeit. Aber wenn er auch das Gute über das Schöne und dieses über das Wahre und alle drei über das nur Nützliche stellt, so ist er doch weit davon entfernt, irgend etwas im Umkreise der Lehrfächer oder der Bildungsarbeit an seiner Stelle zu vernachlässigen. Gerade er durchdringt die Lehrenden mit jenem Ernst, der alles, wie es sich gebührt, ausrichtet, das weniger Wichtige wie das hervorragend Wertvolle, das Kleine wie das Grofse. Er sieht zuletzt das Heil nicht im gewohnheitsmäfsigen Gehorsam, sondern in der freien sittlichen Selbstentscheidung. Darin ist er echt christlich und edel deutsch zugleich. Er ist bei solchem Gedanken ein Freund der Jugend, er begünstigt ihren Frohmut, begleitet anteilnehmend ihr Leben, er »wagt« den Knaben. Durch alles das dient er freilich nicht nur dem einzelnen, sondern durchaus auch dem Volke: wie er es vermeidet, das moderne Aushängeschild: sozial für sich zu wählen, er ist im Grunde seines Wesens der Pfeiler alles gesellschaftlichen höheren Gedeihens!

f) Hält man die Tauschware dagegen, welche der Verfasser uns zum Ersatz für den erziehenden Unterricht anbietet, so drängt sich uns unwillkürlich jene bekannte Frage auf: Was kannst du armer — geben? Die ethische Wertschätzung, die »das Göttliche« im Menschen

Digitized by Google

(nach Goethe), seine Würde, begründet, drängt er mit ganzer Geflissentlichkeit bei Seite, die Selbstthätigkeit der Lehrenden und Kinder begräbt er unter seinen Aufgabenhaufen, an die Stelle der Erwerbung von Überzeugung setzt er das vertrauende Hin- und gedächtnismäfsige Aufnehmen. So richtet er die psychischen Hemmungen für die Erhebung zum Charakter auf. Er löscht aus, was den Ruhm der deutschen Pädagogik ausmacht: das eigene Erfassen und innerliche Verarbeiten des Lehrinhalts durch Lehrende und Schüler. Trotz allem, was er über die ersteren sagt, duldet er keine freiwirkende Lehrerpersönlichkeit; wie er auch nicht die freie geistige Regsamkeit der Kinder gestattet. Der Bildung zu Gemüt steht er kühl gegenüber. Während unsere Zeit wirklich nach mehr Gemüt in dem Menschen hungert und dürstet, will er ihr helfen mit noch mehr Gedächtniswissen, mit noch mehr Scheinaufklärung, woraus doch gerade so viel geistiges und auch äufseres Elend hervorgegangen. Während sich aus den Tiefen der deutschen Volksseele lange schon eine mächtige Bewegung gegen allen alten Schulkram ankündigt und die deutsche Lehrerschaft gerade in ihren beruflich höher strebenden Gliedern längst damit gebrochen hat, hängt der Verfasser noch starr am alten Aberglauben von der grofsen Bildungskraft und dem hohen Bildungswert der Sprach- und Zahlenlehre in der Schule und stellt am Ende eines für die deutsche Pädagogik an unverlierbaren Erkenntnissen reich gesegneten Jahrhunderts, unter welchen der Gedanke von der ethischen Rangordnung der Fächer zu den besten gehört, an erziehlichem, willenbildenden Einflufs Rechnen und Sprache so hoch wie Religion und Geschichte, Dichtung, Gesang und Zeichnen! (S. 57.) Also die Beschäftigung mit dem Hoheitsvollsten, mit dem Heiligen und Guten, mit dem menschlich Nächsten, den Geschicken des eigenen Volkes, mit dem Erhebendsten und Erfreuendsten, Poesie, Musik und Kunst, ergreift nach ihm die Seele nicht anders, nicht tiefer, nicht bedeutungsvoller, als die Plage mit dem Trockensten, Abstofsendsten, Nüchternsten, der Grammatik und Arithmetik. Propheten und Apostel, Helden und Führer des Volkes, grofse Thaten, ideale Bilder des menschlichen Lebens, Verherrlichung dessen, was das Menschenherz im innersten bewegt, die Offenbarungen des Gemüts, die Denkmale des Schönen, haben vor Deklination und Konjugation, vor Einmaleins und Dezimalbruchlehre in erziehlicher Wirkung nichts voraus! Bibel und Geschichtsquelle, Sage und Volkstum, die Schöpfungen Uhlands, das Volkslied, die heimatlichen Kirchen stehen an pädagogischem Wert nicht höher als Heuners Rechenhefte und Gärtners Sprachschule! Ich und mit mir ungezählte andere

Digitized by Google

haben das Elend dieser Bildung, die der Verfasser befürwortet, in der Jugend in der eigenen Seele erlebt; und als Lehrer haben ich und wiederum mit mir tausende treuer Berufsgenossen das Elend dieser Bildung, die den Kindern des Volkes verordnet ist, an wie vielen Kleinen erfahren müssen! Unter dieser falschen Wertschätzung von Sprach- und Zahlenlehre haben die deutsche Jugend und der deutsche Schulstand und in den Folgen das deutsche Volk geistig schon so unsagbar viel Einbufse an innerer Energie, an Gemütsgehalt erlitten, und dafür tritt ein Mann ein, der die richtigste Wertung der Bildungsfächer bethätigen, dem alle wahren Fortschritte in der Bildungsorganisation und Bildungsarbeit durchaus vertraut sein sollten. Er enthüllt sich uns hier wieder, wie in seiner Weise der Wissenspflege, als der Anwalt krassesten Rückschritts, der die deutsche Volksschule, trotz allen modernen Redeapparats, zur Mönchsschule des Mittelalters zurückschrauben möchte. Und er bezeugt damit abermals von sich selber, dafs er die so verschiedene Wirkung der von ihm als »Gesinnungsstoffe« zusammen befafsten Lehrinhalte und jener von Sprache und Rechnen auf das Kind nicht erlebt hat! — Mit seiner Veranschlagung der Lehrfächer ist aufs engste seine Mifsachtung des Kindes, mit seiner verkehrten psychologischen Meinung die Gleichgiltigkeit gegen die Individualität, den Anfang und das Ende aller Bildungsbemühung, verbunden. Zu den geschichtlichen Mächten, die das Kind prägen, hat er kein Verhältnis, namentlich steht er der Kirche, dem christlichen Element in der deutschen Bildung, völlig kalt gegenüber. Die Forderung, den werdenden Menschen schrittweise zu der Höhe der christlichen Lebensauffassung zu führen und zugleich dafür zu sorgen, dafs der werdende Mensch ein ganzer Mensch werde, in dem jenes gewaltige, alles einschliefsende Gebot der Liebe wahrhaftig herrscht, ist in seinen Augen höchstens ein Gegenstand der Beachtung für den Irrenarzt, und doch beschliefst diese Forderung die Summe aller Erziehungsweisheit in sich, und doch fufst sie auf den Erkenntnissen eines Paulus, und unter uns eines Lessing und Goethe!

Der Verfasser wirft also die deutsche Schule zurück, er macht sie aber auch tot und wirkungslos, indem er sie anleitet, über das Kind hinweg zu sehen und die geschichtlichen Mächte zu mifsachten. Vor allem bringt er sie von der Höhe ethischer Abzweckung des Lehrens ab und führt sie in die öde arme Sandwüste äufseren Wissens- und fruchtlosen Fertigkeitsdienstes. Aus seiner Kälte gegen das christliche Element in der Bildung erklärt sich die Thatsache, dafs er sich an dem Gedanken, auf dem die bayerische Volksschule steht, stille vorüber macht, so sehr er sonst seinen Landespatriotismus zur Schau kehrt.

Digitized by Google

An die Stelle des Guten, des um sein selbst willen Vortrefflichen, setzt er das Taugliche; er verdrängt die deutsche Auffassung vom Sittlichen durch die englische, so an seinem Teile die Berechtigung des alten Vorwurfs gegen uns Deutsche erweisend, dafs wir viel lieber das Fremde annehmen, als das Ausgezeichnete, welches in unserer Mitte empor blühte, anerkennen. An die Stelle des ewig giltigen Erziehungsgedankens setzt er einen vergangenen Zeitgedanken, an die Stelle des idealen Bildungsgedankens den Kult des Wissens, an die Stelle des Lehrplans im Sinn eines zuerst ethisch geregelten Systems der Lehrinhalte die Forderung der völligen Selbständigkeit der Lehrfächer, des Bildungsaggregats, an die Stelle des psychologisch angemessenen das fachwissenschaftliche Lehren, d. h. an die Stelle des Lehrens nach dem Kind das Lehren nach dem Buch. Das Lehren hat da keine Würde, weil es nicht bestimmt ist durch die ethische Beurteilung. Der herrliche Gedanke der allgemeinen Bildung im Sinne gleichschwebender geistiger Vielseitigkeit ist dahin gegeben. Statt der geistigen Arbeit aus innerem Bedürfnis die Arbeit aus dem Druck des Müssens. Die Bildungsarbeit abhängig gemacht von den so wechselnden, einander oft so widerstreitenden Ansprüchen der Herrschenden, der Zeitbewegungen, der Parteiabsichten. Der Stolz der deutschen Pädagogik, ihre entschiedene Verwerfung aller Erziehung und Bildung »ad hoc« verloren. Eine soziale Pädagogik nach dem Wunsche Stumms. Herabsetzung der deutschen Schule in dem, worin ihre Stärke liegt, im Unterricht, und Verkennung ihrer Leistungsfähigkeit in dem, worin sie immer hinter der Familie zurückstehen mufs und ohne Familiengrundlage und — Mithilfe überhaupt nichts wirken kann — in der Gewöhnung.

g) Der erziehende Unterricht achtet das lebendige, echte Wissen, das Wissen aus den Quellen eigener Erfahrung und eigenen Denkens, als die Voraussetzung für ein erfolgreiches Arbeiten im Dienst des Guten. Er achtet darum auch das Gedächtnis, an seiner Stelle; ja ein dauerndes Merken kann es nur bei dem auf Apperzeption gegründeten Lernen geben, wie er es anstrebt. Er achtet Sprache und Rechnen, jene als geistiges Gestaltungs- und Ausdrucksmittel, dieses als für geordnete Lebensführung sehr notwendige Kunst, ja er hat die wirklich pädagogische Bearbeitung dieser Lehrgebiete überhaupt erst angebahnt und arbeitet rastlos an der Vervollkommnung ihrer schulischen Behandlung. Er achtet die Geltung der Lehrfächer: ja, die Konzentration, welche er im Auge hat, sichert jedem Lehrfache erst seine wahre pädagogische Wirksamkeit. Er achtet die Rücksichtnahme auf Sparsamkeit im geistigen Aufwand und Bewahrung geistiger

Digitized by Google

Spannkraft, ja gerade abermals die Konzentration, wie er sie fordert, ist eine unerläfsliche Bedingung der Entlastung des Kindes von verderblichem Lerndruck und der Erhaltung kindlicher Geistesfrische. Er achtet endlich auch die Macht der Sitte und sucht überall den engen Anschlufs daran und arbeitet ihr mit Ernst und Beharrlichkeit in die Hände. Er gerade will die abgebrochenen Brücken zwischen Schule und Elternhaus, Schule und Heimatsleben, Schule und Volkstum wieder herstellen. Von alledem konnte sich der Verfasser bei jedem tüchtigen Lehrer, in dem der Gedanke des erziehenden Unterrichts herrscht, leicht überzeugen. Aber freilich, höher als das Wissen schätzt der erziehende Unterricht das Gewissen, höher als Verstand — Gemüt, höher als Gedächtnisübung — die Übung ethischen Urteilens, höher als Zeichen und Zahl — Gott, Menschenleben, Volksentwickelung, Kunst und Natur, höher als die lehrbuchgemäfse, — die kindesgemäfse Lehrweise, höher als die Obsorge für Bewahrung der geistigen Kraft — die Obsorge für Erzeugung guter Gesinnung und höher wie die Pflege der Gewöhnung — die Bildung des Charakters. Der erziehende Unterricht hält an der uralten Einsicht unerschütterlich fest, dafs es die einzelne Menschenseele ist, auf welche zuletzt alles ankommt, und dafs schwere gesellschaftliche Nöten nur so wirklich beseitigt werden können, dafs vor allem an der einzelnen Menschenseele mit hingebendem Wohlwollen gearbeitet wird. Er hält auch an der gleichfalls uralten Erkenntnis ohne Wanken fest, dafs ohne Erzeugung des rechten Geistes im einzelnen es niemals zu einer von gleichen Überzeugungen belebten Gemeinschaft unter den Menschen kommen kann.

Die Losung des erziehenden Unterrichts heifst nicht: Plato! und nicht: Herbart! nicht: Pestalozzi! und nicht: Ziller! sie heifst: die Pädagogik! Und weil seine Losung so heifst, ehrt er alle, die fortzeugende pädagogische Gedanken hervorgebracht und legt jedem, der ihm dient, die Pflicht auf, das Erbe von den pädagogischen Vätern in der Jugendbildung anzuwenden und, wenn es ihm gegeben, auch zu vermehren. Der deutschen Schule und dem deutschen Schulstand frommt es nicht, wenn da und dort Leute plötzlich auftreten, die im Leben und Schaffen der Schule Fremdlinge sind, gleichwohl aber sich zu Pfadzeigern erlesen wähnen und mit ihrem Meinungsgewinn die Köpfe verdrehen. Wer der Schule etwas Förderndes schenken will, der mufs in der Schule, unter der Arbeit am Kinde, grofs geworden sein. Denn dies eben zeigen Comenius, Pestalozzi, Diesterweg, Herbart, Ziller, alle, die wirklich wertvolle pädagogische Gedanken erzeugt haben, dafs der Mutterboden der pädagogischen Er-

Digitized by Google

kenntnis das eigene pädagogische Ringen und Streben, die pädagogische That, ist. Die Pädagogik wird nicht durch eifrigen Gebrauch des Blaustifts und Munterkeit der zufälligen Meinungen, sondern nur durch einfältiges treues Bemühen um die Erziehung und Bildung des Kindes weiter gebracht.

7. Die Schrift ist nach ihren hervorstechendsten Merkmalen, Mangel an Kenntnis der Sache und Mangel an Durchdringung ihrer Grundlagen, Häufung von Anführungen und Berufungen, Nebeneinanderhegen der schreiendsten Widersprüche, rasches, unbegründetes Aburteilen, Richten nach bloſsen Einbildungen, Hervorwenden des Neuen und Neuesten, Selbstempfehlen der eigenen trefflichen Kunst, die flüchtig hingeworfene Arbeit eines Dilettanten im Gebiete der Pädagogik. Daſs der Verfasser, trotz der groſsen Unerfahrenheit im Kinderlehren, trotz der groſsen Verstöſse gegen die pädagogischen Forderungen, trotz der groſsen Oberflächlichkeit im pädagogischen Wissen, welche festgestellt worden, die Lehrenden in ihrem Beruf unterweisen und führen will, ist für die letzteren tief beschämend. Die Schrift bedeutet eine thatsächliche Herabsetzung der Pädagogik. In ihrer Armut an ursprünglichen Gedanken, ihrem doppelten, ja falschen Maſs bei Beurteilung geschichtlicher Bezüge, ihrer ganz auffälligen Hervorkehrung des Lokal- und Landespatriotismus, ihrem ausdrücklichen Verzicht auf alle Kritik gegenüber behördlichen Aufstellungen auch in wissenschaftlicher Untersuchung, dem Tendenziösen ihrer Haltung, ist sie ein Zeugnis des tief beklagenswerten Niedergangs geistigen Lebens im Lande Bayern, welcher Niedergang gerade auf dem Gebiete der Vertretung der höchsten geistigen Interessen immer wahrnehmbarer wird. Wer das Buch eigens darauf hin ansieht, wird aus demselben auch die Ursachen dieses Niedergangs, der bereits bis zur Universität hinaufreicht, erfahren. Wie das Buch sind auch die darüber erschienenen Anzeigen in der Bayerischen Lehrerzeitung (Nr. 21 dieses Jahrgangs) und Münchener Allgemeinen Zeitung (Beilage vom 22. Juni 1899), die mir zu Gesicht gekommen, Zeichen solchen Niedergangs und dem Buche ebenwertig. Wo es um der Jugend und Lehrenden willen geboten war, ohne Ansehen der Person, mit allem Ernst auf die ungeheuerliche Überbürdung hinzuweisen, welche die Lehrpläne des Verfassers für Lehrende und Kinder mit sich bringen, auf die schweren geistigen und leiblichen Schädigungen aus der Herübernahme fachwissenschaftlicher Lehrabsicht und Lehrweise in die Elementarschule, da findet selbst die Anzeige in der Bayerischen Lehrerzeitung, dem Organ des über 12 000 Mitglieder zählenden Bayerischen Lehrervereins, nur zu preisen und nur zu feiern, in so

Digitized by Google

überschwenglichen Ausdrücken, als ob eine Columbus- oder Kopernikusthat geschehen, ohne auch nur mit einem Wörtlein Mitempfindung mit den gefährdeten Lehrenden und Kindern kund zu geben! Die Kritik in der Allgemeinen Zeitung liefs zu ihrem Ende die Katze aus dem Sacke: sie gilt gar nicht dem Buche, sie hat nicht die Sache der Schule im Auge, sondern die Empfehlung der Person des Verfassers.

Die Schrift ist erst eine Vorkost derjenigen Pädagogik, welche emporschiefsen wird, wenn die »Staatsschule«, für welche gerade in Bayern geworben wird, einmal da ist. Bayerische Lehrer, sehet euch vor!

Man mufs nicht gerade auf dem Markte von seinem Patriotismus rufen, und kann doch seiner Heimat und seinem Lande, seinem Staat und Fürsten, in Liebe und Treue innig verbunden sein. Und aus solcher Liebe und Treue kann man in tiefster Aufrichtigkeit wollen, dafs der erziehende Unterricht auch auf heimatlichem und vaterländischem Boden emporkomme. Der erziehende Unterricht bedeutet gerade in unserer auf Auslöschen der Stammes- und Landeseigentümlichkeit, auf Herstellung straffer Centralisation, auf Verwirklichung alles umfassender Gleichförmigkeit, auf Verwischung aller Ausgeprägtheit im Denken, im Gemüt und Leben hinstrebenden Zeitbewegung für alles Individuelle in Glaube und Recht, in Gemeinschaft und politischer Organisation viel mehr, als diejenigen ahnen, die da vermeinen, dem Individuellen, dem historisch Gegebenen, zu dienen, indem sie den erziehenden Unterricht, als auf Spekulation ruhend und darum als ungeschichtlich und unpraktisch, verschreien. Gerade solche vergehen sich eben damit aufs unverantwortlichste gegenüber dem Individuellen, das für den erziehenden Unterricht der Beziehungspunkt aller Bildung ist.

Die Anerkennung des erziehenden Unterrichts hängt, wie die Anerkennung aller auf ethischer Grundlage ruhenden Bestrebungen, von der Wertungsfähigkeit, die Wertungsfähigkeit von der Gemütsveredelung des Menschen ab. Die pädagogische Heranbildung der Lehrenden, die Ausbreitung pädagogischen Geistes unter den Lehrenden ist die erste Voraussetzung dafür, dafs der Gedanke vom erziehenden Unterricht, gleich dem Korn in gutem Boden, in den Lehrenden Wurzeln schlage und aufgehe und reiche Frucht bringe. Ich habe die Überzeugung, dafs schon jetzt der Gedanke vom erziehenden Unterricht gerade unter den Bayerischen Lehrern gute Aufnahme und Pflege findet. Die Freunde desselben werden zunehmen. Wenn die Berufsauffassung von dem Gedanken des erziehenden Unterrichts aus durchdrungen ist, sind solche Schriften, wie die, die ich nicht ohne manches innere Opfer hier besprach, unmöglich.

Digitized by Google

MITTEILUNGEN

1. Schulausflug der Quinta eines englischen Mädchengymnasiums

Von **Käthe Rein** in Wakefield

Die Vorsteherin des Mädchengymnasiums in Wakefield hatte in deutschen Büchern über Schulreisen gelesen. Sie wünschte einen Versuch damit in ihrer Schule zu machen. Im Lauf des vergangenen Sommers wurden daher verschiedene Ausflüge unternommen.

Bald nach Ostern erhielten einige der Lehrerinnen den Auftrag, dafs sie mit den Vorbereitungen dazu beginnen sollten, sei es im Anschlufs an Geschichte, Geographie oder Kunstgeschichte.

Der Klassenlehrerin der Quinta fiel es zu, die Stadt York zu behandeln, um die Kinder dann dahin zu führen. Bisher hatten die Mädchen allgemeine Globuslehre in der Geographiestunde. Sie waren einigermafsen erstaunt über den grofsen Rücksprung nach der nicht fern gelegenen Stadt York. Der Reiz der Heimat aber brachte es wohl mit sich, dafs für diese Geographiestunden besonders gut gearbeitet wurde. Bald war man bereit die Reise anzutreten.

Für die Vorbereitung wurden im ganzen 12 Stunden benutzt, nachdem die betr. Lehrerin selbst sich durch mehrfache Besuche in der Stadt York genau orientiert hatte. Folgende Gebiete kamen zur Behandlung: I. Geschichte und Kulturgeschichte. a) Kelten — Wohnungen, Waffen, b) Römer — Wohnungen, Bauwerke, Waffen, Kunstwerke, c) Sachsen — Bauwerke, d) Dänen — Schiffe, e) Normannen — Schiffe, f) Revolutionszeit. II. Geographie: Lage in der Gabel zwischen Onse und Fors. Umgegend. Himmelsrichtung von Wakefield aus. III. Naturgeschichte: Inhalt des Museums. a) Vögel, 1. ausgestopft, 2. Skelette, 3. Eier. b) Versteinerungen, 1. Muscheln, 2. Pflanzen, 3. Tiere. IV. Kunstgeschichte: St. Leonards Hospital, St. Mary's Abbey, Stadttürme, Münster.

Sämtliche Kinder erhielten die Erlaubnis mitzugehen; es waren 15, die unter der Aufsicht einer Seminaristin und der Klassenlehrerin sich die Dinge ansehen wollten, auf die sie in den vorausgegangenen Wochen gut vorbereitet worden waren.

Freitag früh um 9 versammelten sie sich wie gewöhnlich in der Turnhalle zur Andacht. Da der Zug erst halb 11 Uhr ging, blieb noch eine Stunde Zeit übrig, in der die Mädchen mit farbiger Kreide einen Plan von York an die Wandtafel zeichnen mufsten. Das geschah natürlich aus dem Gedächtnis.

Digitized by Google

Dann machte man sich reisefertig. In der Halle wurden alle noch einmal inspiziert in Bezug auf Mäntel und Schirme, dann nahm man von der Vorsteherin Abschied und begab sich auf den Bahnhof.

Zwei Abteilungen waren für die 17 Personen belegt. Die Kinder waren vorher in 2 Teile geteilt worden, so dafs sie wufsten, wer mit der Lehrerin, wer mit der Seminaristin zu gehen hatte.

In York angekommen, wurden zunächst die Himmelsrichtungen festgesetzt, was mit Hilfe der Sonne sehr leicht war. Zwei Mädchen, als Führerinnen gewählt, gingen am Anfang des Zuges mit der Losung »Lendal Bridge«. Sie führten ganz richtig, da sie sich den Weg auf dem Plan gut eingeprägt hatten. Auf der Brücke machte man Halt, die Kinder sollten sich überzeugen, ob sich alles auf, an und neben der Brücke so verhielte, wie sie es gelernt hatten.

Dann führten zwei andere Mädchen nach dem nahe gelegenen Museum-Garten, in dem es sehr viel zu sehen gab. Es befinden sich da zunächst zwei schöne Kloster-ruinen, die eine im romanischen, die andere im gotischen Stil. Hier mufsten die Kinder die Hauptmerkmale beider angeben.

Dann ging man weiter ins Museum. Es war sehr interessant zu beobachten, wie verschieden die Mädchen die Sachen beurteilten und wertschätzten. Den einen gefielen die in Seide gestickten Landkarten von England aus der Zeit der Königin Elisabeth am besten, die anderen sahen sich lieber eine Zusammenstellung von römischen, ägyptischen, sächsischen und normannischen Waffen an. Wieder andere blieben bei den ausgestopften Vögeln und den Skeletten stehen, während ein Teil sich nicht von den Versteinerungen vorsintflutlicher Tiere trennen konnte. Man fragte fortwährend und oft zu viel zum antworten. Eine Verwertung der gewonnenen Anschauungen wird dem späteren Unterricht zugute kommen.

Endlich ging man weiter zum Hospital, wo man sich römische Überreste ansah. Eines der Mädchen mufste einen kurzen geschichtlichen Abrifs von der Herrschaft der Römer in England geben, auch von ihrer Lebensweise, ihrer Bauart und ihrer Kriegführung berichten.

Nun trat eine allgemeine Müdigkeit vom Gehen und Sehen ein, war man doch beinahe drei Stunden in York. Darum war die Losung: Ausruhen im Schatten von St. Mary's Abbey. Eine Viertelstunde lagerte man sich ruhig im Gras; umhergehen und sprechen war nicht erlaubt.

Nach Ablauf dieser Zeit gingen wir nach einem der vier Thore, die jetzt noch die einzigen Eingänge zum Innern der Stadt bilden, da die Mauer vollständig erhalten ist. Bei Bootham Bar bestieg man die alte Stadtmauer und lief darauf hin bis zum nächsten Thor, Mack-Bar genannt. Von diesem Stück der Mauer sieht man eine Menge wichtiger Gebäude, vor allen Dingen das Münster mit dem Chapter-house. Die Kinder hatten von den meisten Sachen Photographieen gesehen, konnten sie darum sofort benennen und auch einzelne Teile angeben.

Es war ein heifser Tag und es stellte sich allgemein grofser Durst ein; darum begab man sich in eine Conditorei, wo vorher Thee, Butterbrote und einfacher Kuchen bestellt worden waren. Ein grofser hübscher Saal mit bequemen Stühlen lud zur Ruhe ein. Eine halbe Stunde wurde den Erfrischungen gewidmet, dann machte man sich auf, um das Münster von innen anzusehen.

Hier folgt die Beschreibung von einem der Mädchen: »Das Münster von York ist ein sehr alter Bau. In der Crypta sieht man noch ein Stück von einer römischen Mauer; denn ein Tempel der Römer hat früher hier gestanden. Man hat lange an dem Münster gebaut, darum kann man viele Stilarten erkennen. Drei hohe Türme gehören zu dem Münster, zwei an der Westseite und einer da, wo sich Längs-

Digitized by Google

und Querschiff kreuzen. Dieser Turm ist der höchste. Wir gingen 365 Stufen hinauf, um uns York aus der Vogelperspektive anzusehen. Von Süden traten wir in das Münster ein. Eine steinerne Ballustrade trennt das Schiff vom Altarraum. Sie ist mit den grofsen Figuren der englischen Könige geschmückt. Auf der Ballustrade ist die gröfste Orgel des Münsters. Es giebt noch zwei andere darin. Das Ostfenster ist das gröfste in England. Es ist 10 m breit und 30 m hoch. Der ganze Altarraum ist mit geschnitztem Eichenholz bekleidet. Wir sahen auch das Chapterhouse, das auf der Nordseite mit der Kirche in Verbindung steht. Ehe wir das Münster verliefsen, mufsten wir noch die Himmelsrichtungen angeben, und alles, was wir kannten, benennen. Wie wir noch so standen und sprachen, fing die Orgel an zu spielen, denn in einem Teil des Münsters wurde ein Gottesdienst gehalten. Das hatte etwas unbeschreiblich Schönes. Ganz erfüllt davon verliefsen wir das Gotteshaus.«

Nachdem man das Münster verlassen hatte, sollten die Mädchen noch einen Eindruck der altertümlichen Strafsen und Wohnhäuser bekommen. Immer abwechselnd führten sie selbst den Weg, den sie so viele Male auf der Karte gemacht hatten: nach Walmgate und Micklegate Bar, dem Schlofs, das jetzt Gefängnis ist, dann über die alte Onse-Brücke, bis man zuletzt auf dem Bahnhof um 6 Uhr ankam. Bald ging der Zug ab und gegen 7 war man wieder in Wakefield, sehr müde zwar, aber befriedigt über den gelungenen Ausflug, dem darum noch andere nach anderen Orten folgten.

---

2. Vorlesungen für Volksschullehrer im Winter 1900 bis 1901 in Jena

Das Komitee für wissenschaftliche Vorlesungen ladet die Lehrer Thüringens ein, durch zahlreiche Teilnahme auch in diesem Winter das treffliche Unternehmen zu unterstützen.

Verzeichnis der Vorlesungen: 1. Dr. G. Steinhausen — Kulturgeschichte. 2. Prof. D. Drews — Religionsgeschichte. 3. Prof. Dr. Delbrück — Geschichte der deutschen Sprache. 4. Prof. Dr. Walther — Geologie Thüringens. 5. Geh. Hofrat Prof. Dr. Gärtner — Schulhygiene. 6. Prof. Dr. Detmer, Botanik. Ausführliche Prospekte werden versendet durch Herrn Bürgerschullehrer Geweniger in Gera.

---

3. Achte Herbstversammlung des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, Bezirk Magdeburg-Anhalt

Von **P. Niehus**-Magdeburg

In warm empfundenen Worten begrüfst der Vorsitzende des Vereins, Herr Seminarlehrer Förster, die zahlreich erschienenen Damen und Herren. — Da es nur eine Pädagogik für alle Schulgattungen gäbe, so müfsten sich auch hier in Magdeburg, ähnlich wie an anderen Orten, Lehrer aller Schulgattungen zu gemeinsamer Arbeit zusammenfinden zum Wohle der Erziehungsschule. Dann beginnt die Besprechung der Arbeit von K. Sachse-Magdeburg: »Einfluls des Gedankenkreises auf den Charakter« (Pädagogisches Magazin von Friedrich Mann, Heft 155, Sonderabdruck aus den Deutschen Blättern für erziehenden Unterricht). Die Arbeit folgt im allgemeinen dem Gange der allgemeinen Pädagogik Herbarts, so dafs wir mit einer kurzen Übersicht auskommen. Dauerndes Wollen nach sittlicher Einsicht

Digitized by Google

oder der sittliche Charakter ist das Ziel der Erziehung. Dieses setzt ein Kausalitätsverhältnis zwischen Wollen und Einsicht voraus und so gipfelt die Frage der Erziehung darin: Was kann der Erzieher leisten a) in Bezug auf das Wollen, b) in Bezug auf die sittliche Einsicht. Zur Erzeugung eines starken Wollens sind nötig 1. Ausbildung des inneren und äufseren Handelns. 2. Ausbildung eines gleichschwebenden vielseitigen Interesses. Seite 6—18 behandeln das Verhältnis des Wollens zum Gedankenkreise und zeigen wie letzteres beschaffen sein mufs. Begehren und Wollen werden wie folgt definiert: »Das Begehren ist das Bewufstwerden des Anstrebens eines Vorstellens auf Geltendmachung seiner Vorstellung oder der derselben zu Grunde liegenden Empfindung. Das Wollen ist ein Begehren, mit dem sich noch ein Urteil über dessen unbedingte Erreichbarkeit auf einem bestimmten Wege und durch bestimmte Mittel verknüpft. Diese Definition giebt Veranlassung zu folgenden Fragen: 1. Was kann eine Vorstellung veranlassen in ein blofses Streben vorzustellen überzugehen? 2. Wie kommt das Anstreben des Vorstellens, das doch aufser dem Bewufstsein liegt, zum Bewufstsein? 3. Wie kann sich mit dem Streben die Kenntnis der Mittel und Wege verknüpfen, so dafs ein Urteil über die Erreichbarkeit des Begehrten entsteht? In der Antwort auf Frage 1 weist der Verfasser hin auf die Hemmung der Vorstellungen. Vorstellungen an sich sind Zustände der Seele, keine Kräfte; erst indem sie gegeneinander streben, werden sie zu Kräften. Das rief vereinzelt Widerspruch hervor. Wenn die Vorstellungen bei der Hemmung Kräfte sind, so müfsten sie schon vorher Kräfte gewesen sein, meinte man; zum wenigsten müfste man die Kraft derselben latent denken. Zur Veranschaulichung wurde der (zwar etwas hinkende) Vergleich von zwei gegeneinander bewegten Gummibällen herangezogen. Bis zum Anprall sind die Bälle keine Kräfte, erst durch den gegenseitigen Widerstand werden sie zu Kräften. Man wurde sich klar darüber, dafs man es mit einer rein metaphysischen Frage zu thun habe. Eine Kraft ohne Effekt ist keine Kraft. Solange die Vorstellungen als Zustände der Seele sich nicht in einem Zusammen befinden, sind sie keine Kräfte, erst durch den Effekt, der durch das Zusammen erzeugt wird, werden sie zu Kräften. Was die Kräfte sind vor ihrer Wirkung, weifs man nicht. Die Psychologie trägt dieser Betrachtung Rechnung, indem sie die Thätigkeit des Vorstellens von der Vorstellung als Zustand der Seele unterscheidet.

Der Herbartsche Begriff des Begehrens giebt Veranlassung sich mit den gegnerischen Richtungen auseinander zu setzen. Nach Herbart setzt das Wollen ein Begehren, dieses wieder eine Vorstellung im Zustande des Strebens gegen ein Hindernis voraus. Erst das Bewufstsein von der Erreichbarkeit des Gewollten, von der Entfernung des Hindernisses macht das Begehren zum Wollen. Anders die Herren Ostermann, Professor Voigt und Wundt, welche ein besonderes Willensvermögen wie die alte Psychologie annehmen. Die ersten beiden Herren geben wenigstens eine Bestimmbarkeit des Willens durch die Vorstellungen zu, während Wundt das Gefühl als Vorstufe für den Willen hinstellt. Dazu kommt für Wundt hinzu, dafs seine Willenstheorie in seinen drei Hauptwerken keine einheitliche ist; in einem Werk wird das Gefühl als wesentlich für den Willen bezeichnet, in dem anderen wird es als sein Begleiter hingestellt. Ein Begleiter des Willens kann aber nicht wesentlich für ihn sein. Paulsen endlich nennt die Vorstellungen zwar Bedingungen für das Zustandekommen eines Willens, aber er nimmt aufserdem einen letzten Grund des Wollens an, den er nicht in die Vorstellungen setzt. — Letztere Wendung ist metaphysisch bedenklich; die Metaphysik kennt zwar eine Ursache, aber keinen Grund oder gar einen letzten Grund des Wollens. Unter den Bedingungen für das Zustandekommen eines Wollens führt der Verfasser auch körper-

Digitized by Google

liche Rüstigkeit an. Das giebt Veranlassung sich mit der physiologischen Richtung in der Psychologie auseinander zu setzen. Letztere Richtung, an der Spitze Herr Professor Ziehen-Jena, macht der Herbartschen Psychologie den Vorwurf, dafs sie die Psychologie nicht berücksichtige. Wer die Briefe Herbarts über Anwendung der Psychologie auf die Pädagogik gelesen hat, weifs, dafs Herbart die Physiologie fortwährend heranzieht, und ist sicher überzeugt, dafs er heute die Ergebnisse der physiologischen Forschungen begrüfsen und berücksichtigen würde. Eine Alleinherrschaft würde er der Physiologie aber sicher nicht einräumen. Die Beobachtung, die ein Mitglied in einer vorwiegend nach physiologischen Grundsätzen geleiteten Erziehungsanstalt gemacht hat, waren wenig geeignet für die praktische Anwendung der neuen Grundsätze zu erwärmen.

Die Kardinalfrage, wie entsteht das Wissen von der Erreichbarkeit des Gewollten, oder wie wird aus dem blofsen Begehren ein Wollen und wie wird das Wollen zur That, ruft eine lange Debatte hervor. Der Verfasser führt aus, dafs der Wille sich in lauter Einzelakten vollzieht, angestellte Versuche ergeben teils äufsere, teils innere Erfolge und so wird schliefslich durch die That das Begehren zum Wollen. Schon in frühester Kindheit lassen sich die Anfangsstadien beobachten; je besser die Vorstellungsmassen geordnet und verknüpft sind, desto fester ist der Wille.

Zunächst wurde der Nachweis vermifst, dafs schon während der Schulzeit sich auf Grund festgeschlossener Gedankenkreise die Bildung eines sittlichen Wollens vollziehen könne. Ein zweiter Redner bedauerte, dafs die Kinder schon mit einem meist gegen das Sittliche gerichteten starken Willen in die Schule einträten, und wünscht eine Verlangsamung der Willensbildung, um Zeit zu gewinnen zur Bildung sittlicher Einsicht. Ein dritter rühmt gerade der physiologischen Richtung nach, dafs sie durch die Theorie der Sinneszentren in der Grofshirnrinde gerade die Möglichkeit einer Konzentration und damit auch die Bildung des Willens nachgewiesen habe. Von vierter Seite wird beklagt, dafs das Elternhaus so häufig der erziehlichen Einwirkung der Schule widerstrebe. Die Debatte zeitigte hiergegen folgende Ergebnisse. 1. Der Ausdruck »geschlossene Vorstellungskreise« gehört nicht der Herbartschen Psychologie an; Herbart kennt nur Vorstellungsmassen, redet auch wohl von einheitlichen Gedankenkreisen. Die Lehrpläne in heutiger Gestalt erschweren zwar immer noch eine Konzentration, doch mufs anerkannt werden, dafs unter dem Einflufs der Herbartschen Pädagogik sich die Stoffmengen bereits gelichtet haben. Bei einem psychologisch aufgebauten Lehrplansystem ist die Erzeugung sittlicher Einsicht sicher möglich und somit auch durch fortgesetzte Versuche, durch innere oder äufsere That auch der sittliche Wille.

2. Eine Verlangsamung in der Willensbildung kann man nicht wohl fordern, wohl aber mufs durch Unterricht und Zucht verhütet werden, dafs alle durch das Interesse erzeugten Erwartungen in Begehren und ferner in Fordern und Handeln übergehen, damit der Unterricht statt einer Vielseitigkeit des Interesses nicht eine Vielseitigkeit des Begehrens erzeuge.

3. Die Hirnpsychologie nimmt an, dafs die Ganglienzellen der Grofshirnrinde Träger der Vorstellungen seien. Sämtliche Zellen stehen untereinander in Verbindung und können bei Verlust von Gehirnteilen einander vertreten. Diese Theorie der Konzentration von Professor Ziehen-Jena hat zwar etwas Bestechendes an sich, doch darf nicht vergessen werden, dafs es sich nur um eine Hypothese handelt, die leicht von einer anderen abgelöst werden kann. So wenig Virchow im Gehirn mit dem Seziermesser eine Seele gefunden, so wenig haben die Anhänger physiologischer Richtung in einer Ganglienzelle eine Vorstellung nachgewiesen.

Digitized by Google

4. Die Gegenwirkung des Hauses wird am besten durch Elternabende paralysiert. Gute Erfahrungen hatte ein Mitglied aus Zerbst gemacht und eine Dame konnte den guten Erfolg der Elternabende in München rühmen.

5. Die Kernfrage nach dem Zusammenhang von Begehren, Wollen und Thun wurde zuletzt noch metaphysisch beleuchtet. Die verschiedenen philosophischen Richtungen verfahren verschieden. Der Idealismus und der Materialismus setzten je nur eine Klasse von Wesen voraus und können so die gegenseitige Wirkung auf Grund ihrer — nach unserer Meinung falschen — Voraussetzung leicht erklären. Anders der Realismus Herbarts. Herbart denkt sich den Menschen als ein System von Einzelwesen, die er »res« nennt. Die Seele ist eine solche res, aber in den Nerven und Muskeln befinden sich andere res. Treten letztere nun mit dem Seelenreal in ein Zusammen, so mufs ein Parallelismus von Zuständen in den verschiedenen res entstehen. Indem diese nun gegeneinander wirken, entstehen Hemmungen auf der einen, Spannungen auf der anderen Seite und in den Muskeln werden vermöge der in den Nerven und Muskeln befindlichen res Bewegungen, ausgelöst und so Thaten ermöglicht.

Der Anteil des Unterrichts an der Willensbildung: Die Erzeugung eines gleichschwebenden vielseitigen Interesses wurde zugestanden. Dabei nahm man Gelegenheit sich mit den Zielen der modernen Sozialpädagogik zu beschäftigen. Diese hat den späteren Beruf des Zöglings im Auge und bildet ihn von früh an speziell für denselben aus. Für die Mädchen errichtet man Kochschulen, für die Knaben Handfertigkeitskurse, den Sparsinn sucht man durch Schulsparkassen zu fördern. Ursprünglich von Laien stammend, haben diese Verirrungen auch bei Berufspädagogen Anklang gefunden. Wir machen Front gegen diese Nützlichkeitspädagogik, wir wollen dem Schüler die Augen öffnen, dafs er Interesse hat für Vieles, dann wird er auch einmal Meister sein können in Einem.

Auch die jetzt häufig gegen Herbart ins Feld geführte Forderung der Kulturgemäfsheit des Unterrichtszieles darf uns nicht beirren. Durch unsere Forderung den Schüler in die theoretische Weltkenntnis einzuführen wird der Schüler die Güter der fortschreitenden Kultur kennen und gebrauchen lernen, aber diese Arbeit ist nur ein Teil der gröfseren, der Bildung des sittlichen Charakters. Dies Ziel bleibt ewig dasselbe, die Wege zu seiner Erreichung können wechseln. Auch mit den Mitteln, das gesteckte Ziel zu erreichen, war man einverstanden. Die Formalstufen werden in immer weiteren Kreisen angewandt. Doch mufs nur gewarnt werden, dieselben zu einem blofsen Schema herabsinken zu lassen. Wer die psychologischen Grundlagen der Formalstufentheorie nicht kennt, kann mit ihnen mehr schaden als nützen.

Als Ergebnis von Teil I stellt der Verfasser hin, dafs zur Ausbildung eines starken Willens nötig sind: 1. »Ausbildung des inneren und äufseren Handelns, denn ohne dasselbe bleibt es nur beim Wünschen und Begehren und der Charakter bleibt klein«; 2. »Ausbildung eines gleichschwebenden vielseitigen Interesses, denn ohne dasselbe bleibt der Gedankenkreis steif und ungelenk, und es würden die Mittel fehlen zur Ausführung der wichtigen Versuche und Handlungen. Auf diese Weise kann dem Mifslingen vorgebeugt und dem Gelingen Leichtigkeit bereitet werden.

Im zweiten Teile S. 18—35 redet der Verfasser von der Gewinnung der sittlichen Einsicht. Er entwickelt das Zustandekommen ethischer Werturteile und leitet auf die fünf praktischen Ideen über. Die Debatte über diesen interessanten Teil mufste sich leider auf Einzelheiten beschränken, da die Zeit bereits drängte. Man unterschied die Begriffe »innere Freiheit« und »sittliche Freiheit« an dem Beispiele vom ungerechten Haushalter. Auch auf die neuzeitliche Gestaltung der Ethik durch

Digitized by Google

Professor Paulsen kam man zu sprechen. Die evolutionistische Ethik verneint die Unabänderlichkeit sittlicher Urteile und ihre absolute Giltigkeit. Mit fortschreitender Kultur ändern sich auch die sittlichen Anschauungen. Die letztere Thatsache bestreitet kein Anhänger absoluter Ethik, es ändern sich die Sitten, aber die sittlichen Werturteile sind unabhängig von den wechselnden Anschauungen.

Ferner wurde die Frage gestellt nach der verbindlichen Kraft der ethischen Ideen: Es hat Menschen mit hoher sittlicher Einsicht gegeben, die ganz gemeine Schurken waren. Darum, wurde eingeworfen, müsse wohl zu dem sittlichen Moment noch ein anderes, das religiöse kommen. Dieser Auffassung wurde das Wort Herbarts entgegengehalten: »Die grofse sittliche Energie ist der Effekt grofser Scenen und unzerstückter Gedankenmassen«. Die nationalen Erhebungen und Begeisterungen von 1813 und 1870 sprechen für diese Auffassung. — Das Wort zeigt uns den Weg zum sittlichen Charakter, inwieweit der einzelne sich den sittlichen Ideen unterwirft, hängt ab von seiner Selbstzucht.

Zum Schlufs wird der Anteil besprochen, welchen Geschichte und Religion an der Charakterbildung haben. Beide sind hervorragend geeignet, charakterbildend zu wirken, bedürfen aber der philosophischen Auslegung, da sie nicht ohne weiteres absolute Werturteile liefern. An der bekannten Geschichte von Abraham und Lot zeigt der Verfasser, wie inkonsequent die Ausleger der biblischen Geschichte vorgehen, und giebt ein Beispiel konsequenter Auslegung auf Grund der ethischen Ideen.

---

4. Von der schleswig-holstein. Lehrerversammlung

Von **Marx Lobsien**-Kiel

Am 1. August d. J. fand neben der 50. Versammlung des schleswig-holsteinischen Lehrervereins die Sitzung der Vereinigung für wissenschaftliche Pädagogik statt. Sie erfreute sich einer sehr reichen Beteiligung. Den Vorsitz führte Prof. D. Baumgarten. Anwesend war auch der Regierungs- und Schulrat Dr. Butzky aus Schleswig. Den wissenschaftlichen Vortrag hatte Prof. Dr. Götz-Martius, Kiel, übernommen; die wesentlichsten Ausführungen desselben mögen hier wiedergegeben werden.

Psychologie und Pädagogik

Der Forscher im Laboratorium für experimentelle Psychologie denkt nicht zunächst an eine praktische Verwertung seiner Ergebnisse, ihn kümmert wesentlich nur das Studium der vorliegenden psychologischen Thatsachen. Das Streben, denselben ein Anwendungsgebiet zu eröffnen, stammt auch nicht aus dem Laboratorium, sondern ist neuerdings und immer mehr aus pädagogischen Kreisen hervorgegangen. Darin liegt für die neuere psychologische Wissenschaft eine Anregung zu hoher Befriedigung, aber nicht minder zu erneuter Bethätigung.

Die Pädagogik ist nicht zunächst Wissenschaft, sondern in erster Linie eine Kunst, allerdings eine solche mit wissenschaftlichem Charakter. Die Ziele werden ihr von aufsen vorgeschrieben, vom Staate, von der Kirche, von der Umgebung, von der Ethik; sie steckt sich ihr Ziel also nicht aus sich selbst heraus, wie die Wissenschaft. Jede Kunst bedarf der Technik, die sich in einen theoretischen und einen praktischen Teil sondert. Wie jede Kunst, wenn sie ihr Ziel erreichen will, auch über die zweckentsprechenden Mittel verfügen mufs, so auch die pädagogische. Ihre Technik ruht auf der Kenntnis der seelischen Gesetze, ihrer — mit Herbart zu reden — Statik und Mechanik. Die psychologische Statik und Mechanik Herbarts beruht aber auf metaphysischer Spekulation und hat heute

Digitized by Google

ihre Bedeutung eingebüfst. An die Stelle der Psychologie Herbarts tritt die physiologische. Es erhebt sich somit die Frage, ob denn die experimentelle Psychologie imstande sei, das Ideal jenes Philosophen zu erreichen, die Gesetze des Seelenlebens zu erkunden. Die psychologische Wissenschaft, besonders auch die Pädagogik, hofft das von ihr. So wird z. B. in der trefflichen Zeitschrift von Kemsies die Forderung erhoben, das gesetzmäfsige Verhalten des Seelenlebens müsse in quantitativer wie qualitativer Hinsicht genau erforscht werden, andernfalls könne von Pädagogik überhaupt nicht geredet werden. Wie stellt sich dazu die physiologische Psychologie?

Die Beantwortung dieser Frage macht notwendig, schnell einen Blick auf das Wesen derselben zu werfen. Es ist zwar nicht überall einheitlich bestimmt worden, dennoch finden sich mehrere Grundzüge, die allgemein anerkannt werden. 1. Die experimentelle Psychologie lehnt sich an die Physiologie an; einerseits hat sie von ihr aus ihre Anregung erhalten, andererseits den nervösen Leitungs- und Centralapparat zur Voraussetzung. Als 2. Grundsatz gilt, dafs man über das Wesen der Seele erst dann Theorieen entwickeln dürfe, wenn die genaue Kenntnis der seelischen Erscheinungen erfahrungsgemäfs vorliegen; die Theorie darf nur ein Ausdruck dieser Ergebnisse sein. Als Bewufstseinserscheinung darf nur gelten, was der inneren Wahrnehmung sich erschliefst, — ein Gedanke von ganz besonderer Wichtigkeit. 3. ist man sich darüber einig, dafs die Anwendung verschiedener Forschungsmethoden notwendig ist und gerade hierin hat man bedeutende Fortschritte gemacht. Aber man mufs vorsichtig sein und sich vor Fehlern hüten, die sich dann einstellen, wenn man vergifst, dafs Psychologie nicht Physiologie ist. Man täuscht sich, wenn man annimmt, dafs man in die Psychologie, wie in der Physiologie von aufsen beobachten könne. Das Experiment gewährt nur eine Erleichterung des Beobachtens, dieses bleibt aber stets ein inneres. Durch Anwendung der experimentellen Forschungsmethoden entsteht der Schein, als ob die Seele der Statik und Mechanik schon jetzt zugänglich wäre. —

Der Inhalt der psychischen Vorgänge wird nur durch die Wahrnehmung gegeben und stellt sich der Erfahrung als nicht einfach dar. Auch die Sinneswahrnehmungen sind zusammengesetzt, sind Komplexe. Es erheben sich also zwei Aufgaben. Zunächst gilt es, die Elemente der Komplexe zu erkunden und dann zu erforschen, wie aus diesen Primärerscheinungen die Komplexe abzuleiten sind. Schon in dieser Fragestellung offenbart sich eine gewisse Übereinstimmung mit der Naturwissenschaft; auch dort redet man von Elementen, den Atomen und deren mannigfacher Zusammensetzung. Die Elemente der Psychologie sind die Empfindungen, Komplexe derselben sind die Vorstellungen, wie sie sich der inneren Wahrnehmung bieten. Die Vorstellungen sind zu unterscheiden als eigentliche Wahrnehmungsvorstellungen — es giebt hierfür keinen Terminus — und Reproduktionsvorstellungen.

Die Analyse der Sinnesempfindungen ist heute in hervorragender Weise gelungen — wie entstehen daraus die Sinnesvorstellungen? Um das zu zeigen ist notwendig, die einzelnen Sinnesgebiete durchzugehen. Geruchs- und Geschmacksempfindungen kommen hier weniger in Frage, weil sie relativ einfach sind, auch der Tastsinn liefert weniger Komplexe. Ganz anders ist der bei den höheren Sinnen, Auge und Ohr. Hier mögen einige Beispiele ausreichen. Der Klang a scheint einfach zu sein, ist aber doch wie in physikalischem, so in psychologischem Sinne ein zusammengesetztes Gebilde. Wie man physikalisch unter Zuhilfenahme von Räsenatoren den Klang in Grundton und Obertöne zerlegen kann, so vernimmt man auch bei schärferem Hören die Oktave des Grundtons, die Quinte der Oktave, die Oktave

Digitized by Google

der Oktave etc. Es offenbart sich mithin eine Reihe von Empfindungen und es kommt darauf an zu erforschen, wie sie sich zum Komplexe verhalten. — Man sagt, sie verschmelzen. Aber verschmelzen kann doch nur, was vorher unverschmolzen war. Unverschmolzen ist aber erfahrungsgemäfs nichts gegeben — woher denn die Behauptung, mit welchem Recht redet man von Verschmelzungen? Es ist ersichtlich, dafs hier die Analyse nachträglich stattfindet und die Behauptung sich als falsche Hypostase darstellt. — Verwickelter liegt die Sache bei dem Auge, besonders bei der Raumvorstellung. Auf der Netzhaut entsteht von den Dingen ein umgekehrtes Bild, wie sich physikalisch und physiologisch nachweisen läfst. Das Bild ist zweidimensional. Doch vermitteln die Reize nur einzelne Empfindungen. Man sieht sich mit Lotze genötigt, besondere Prozesse anzunehmen, welche diese Sonderempfindungen zum Bilde vereinigen. Lotze, Helmholtz, Wundt nehmen an, dafs dieser Prozefs in den Augenbewegungen besteht, dafs sie der Orientierung dienen. Dem gegenüber ist darauf hinzuweisen, dafs notwendig auch die Bewegungsempfindungen verschmelzen müssen, wenn die Empfindungen überhaupt verschmelzen, — so gerät man aber ins Unendliche. Eine vorsichtige Analyse führt zur Annahme räumlicher Elemente. Zu erinnern ist an den Biographen, an dem sich deutlich offenbart, dafs die räumliche Wahrnehmung in eine Reihe gesonderter räumlicher Elemente zerlegt ist. Diese Erscheinung ist eben auf die Art der hier in Frage kommenden Empfindungen zurückzuführen; verläfst man sich auf die innere Erfahrung, dann finden sich eben keine unräumlichen Empfindungen. —

Wichtiger für die pädagogische Kunst sind die psychologischen Prozesse höherer Art, hier liegt ihre eigentliche Aufgabe. Es handelt sich für sie um Fragen wie: Auf welche Weise werden aus Vorstellungen Erkenntnisse und Begriffe? Ist das psychische Leben auch hier von der Mechanik beherrscht? Walten auch bei der Begriffsbildung mechanische Gesetze vor gleich den Naturgesetzen? u. a. Die Ansicht, welche in bejahendem Sinne entscheidet, ist in der That weit verbreitet; ihr Schlagwort heifst: Association. Ist diese Ansicht berechtigt?

Jegliche Association beruht auf der Möglichkeit der Reproduktion. Eine Erklärung darüber, worin dieses eigentliche Wesen besteht, giebt es nicht und wird es wohl niemals geben. Man mufs sich bescheiden, es einfach als Thatsache zu konstatieren. Man kann ja nicht einmal sagen, dafs die gleiche Vorstellung wieder zurückkehre, vielmehr ist jede neu; denn die Vorstellungen sind nicht dinglich irgendwo aufgespeichert, sie sind vielmehr, wie die eigene Erfahrung deutlich bezeugt, lediglich Funktionen. Die alte und die neue Vorstellung sind, wie eine eingehendere Betrachtung belehrt, niemals identisch. Schon dieser Umstand mufs gegen die Association sehr vorsichtig machen.

Ferner, es kommen losere und festere Vorstellungsverbindungen vor, die Reihen brechen plötzlich ab, werden durch ein neues Moment unerwartet wieder verknüpft u. s. f. Hier wirkt doch keine geschlossene Mechanik, keine Association. Associationen sind doch Dispositionskomplexe, die durch Erfahrung und Gewohnheit gebildet sind, sie sind nicht **Ursache**, sondern **Ergebnisse** der Erfahrung. Nicht einmal das Wiedererkennen beruht auf der Association, denn die neue Vorstellung ist ein neues Ereignis, das mit dem früheren nichts zu thun hat; höchstens könnte man die Räsonanz zum Vergleiche heranziehen. Aber worauf beruht denn das Wiedererkennen? Wir sind aufser stande, auf Grund des empirischen Erlebens jetzt — und wohl für immer — eine Erklärung zu geben. —

Wie entstehen aus den Vorstellungen Begriffe? Über diese Angelegenheit besteht ein uralter Streit, der Streit zwischen Empirismus und Rationalismus.

Digitized by Google

Leibniz und Kant bestreiten die Möglichkeit des reinen Empirismus. Hier mögen in dieser Angelegenheit einige Gesichtspunkte genügen. Die Unmöglichkeit eines mechanischen Verlaufs, wie er der Association zu Grunde liegt, folgt aus der Thatsache, dafs Gedanke und Ding grundverschieden sind, so dafs eine mechanische Beziehung zwischen beiden ganz undenkbar ist. — Ferner: Wie geschieht der Fortschritt, die Entwicklung der Association? Darf man annehmen, wie z. B. die Fabel über die Entstehung des Gravitationsgesetzes lehrt, dafs dieses plötzlich entstanden sei? Dann würde allerdings die Association sehr leicht zu Theorieen führen. Im Gegenteil! Das Gesetz lag längst durch lange Arbeit im Entdecker vor und wurde durch einen äufseren Anlafs plötzlich ausgelöst. Es handelt sich hier um eine Neuschaffung, eine Neuarbeit. Diese kann zwar durch eine systematische Zuschneidung erleichtert, niemals aber erspart werden. Könnte sie thatsächlich durch den Mechanismus ersetzt werden, dann wäre ja die pädagogische Arbeit sehr leicht. Das ist aber unmöglich. Der Satz, z. B. die Winkel eines Dreiecks sind zusammen = 2 R ist zwar insofern er nur ausgesprochen wird, eine mechanische Leistung, aber die Einsicht erfordert stets ein erneutes Erkennen. — Man kann den vorliegenden Prozefs nur studieren an der Hand der Geschichte der Wissenschaft. Sie lehrt, dafs die geistige Entwickelung überall nicht auf mechanischem Wege vor sich geht. —

Dasselbe gilt endlich auch bezüglich der Bildung des Willens aus den Trieben und Affekten. Der Wille ist kein besonderes Seelenvermögen, ebensowenig geht er aus blofsen Vorstellungen hervor, die Grundlagen desselben sind vielmehr die Triebe und Affekte. Den Bewegungen in der Natur sind zu vergleichen die Reflexe. Durch Übung und Association (die hier eine wichtige Rolle spielt) wird erst eine geordnete Thätigkeit möglich. Triebe und Affekte bestimmen das Handeln zuerst, aber sehr unvollkommen: Zwang, Suggestion, Nachahmung, Milieu sind die wichtigsten Faktoren für die Bildung associativer Zusammenschlüsse. Der Wille wächst allmählich. — Die Psychologie kann auch hier nur eine Beschreibung der Elemente der Entwicklung liefern. Von einer mechanischen Entwicklung darf aber die Pädagogik nicht reden, trotzdem der Wille viel leichter zu bilden ist als der Intellekt. —

Also nirgends dürfen wir von einer Mechanik, einer durchgängigen Gesetzmäfsigkeit des psychischen Lebens auf Grund der inneren Wahrnehmung reden, wohl aber von gewissen Eigenarten, wohl dürfen wir einen Ausdruck für typisches Geschehen formulieren. Die Psychologie hat zu leisten eine analysierende Beschreibung der psychischen Vorgänge und der seelischen Entwicklung. Es ist wünschenswert, dafs die mechanische Auffassung, die noch Herbart als Ideal vorschwebte, aus der Psychologie gänzlich verschwinde, weil sie nur falschen Begriffen Vorschub leistet.[1]) Der Pädagoge mufs eben das Gesamte des geistigen Lebens ins Auge fassen, er darf nicht mechanisieren, denn er ist kein Mechaniker, sondern ein Künstler. —

Der Vortrag wurde mit lebhaftem Beifall aufgenommen. Eine Besprechung fand nicht statt.

---

[1]) Bekanntlich ist Mechanik des Geistes im Sinne Herbarts nicht so äufserlich zu verstehn; statt Mechanik hätte er, wie Drobisch bemerkt, ebensogut Dynamik sagen können. Zunächst ist damit gemeint, dafs das geistige Geschehen nach ebenso festen Gesetzen vor sich geht, wie alles Geschehen in der Natur. Daran zweifelt kein Forscher. Nur so ist Erziehung möglich. O. F.

Da inzwischen die Zeit weit vorgerückt war, wurde beschlossen, das gemeinsame Arbeitsthema des Vereins: Die sittliche Entwicklung des Kindes, welches Aufgabe des vergangenen Jahres war, auch für das laufende zu übernehmen. Um nicht blofs Anregung zu geben, sondern auch Resultate zu erzielen, soll das in folgender Weise geschehen: Die Untersuchungsresultate der einzelnen Mitglieder und Vereine sollen im Laufe des Jahres gesammelt und zu einem Referat verarbeitet werden, welches dann allen unterbreitet wird und woran sich in der nächsten Jahresversammlung eine Schlufsdebatte anknüpft. Für die gemeinsame Arbeit gab im Auftrage des Vorstandes P. Kock-Petersdorf die wichtigsten Richtlinien an. — Die satzungsgemäfs ausscheidenden Vorstandsmitglieder wurden wiedergewählt, so dafs der Vorstand sich zusammensetzt aus den Herren Prof. D. Baumgarten, Rektor Dannmeier, P. Kock, Marx Lobsien und Wilh. Peper.

---

5. Die Mittelschulen in den Verhandlungen des letzten bayerischen Landtages

Von Dr. **H. Weber** in Eichstätt

Bayern gehört zur Zeit auf dem Gebiete des Schulwesens zu den konservativsten der deutschen Bundesstaaten. Doch pocht auch hier an die Pforten der Schule immer mächtiger die Gegenwart und deren Drängen spiegeln die Verhandlungen der Abgeordneten wieder. Bei der Beratung des Universitätshaushaltes gab der bekannte Entschlufs des preufsischen Kultusministers, beim Bundesrate die Zulassung der Realgymnasisten zum ärztlichen Studium zu beantragen, falls das Studium des Lateinischen dem auf dem Gymnasium gleichwertig würde, die Veranlassung, über den Wert der humanistischen und realistischen Bildung, über das Monopol des Gymnasiums und die Gleichberechtigung der einzelnen Schulgattungen, über die Zulassung der Frauen zu den höheren Studien und über Frauengymnasien zu sprechen.

Als Gesamtergebnis der langen Debatten mufs man verzeichnen, dafs die moderne Bewegung entschieden an Boden gewonnen hat. Die konservative Richtung behielt zwar die Oberhand, doch war die Mehrheit nur eine geringe.

Die Vertreter der fortschrittlichen Gruppe verlangten nachdrücklich, dafs die bayerische Regierung im Bundesrate der Zulassung der Realgymnasisten zum ärztlichen Studium zustimme, besonders bei Vertiefung des lateinischen Studiums. (Seminardirektor Dr. Andreä, Vollmar.) Ein Abgeordneter wünschte, dafs sie auch das juristische Studium ergreifen dürften und dafs ihnen überhaupt alle Teile des Staatsdienstes eröffnet würden (Vollmar). Man war der Ansicht, das Monopol des humanistischen Gymnasiums müfste gebrochen werden, realistische und humanistische Bildung besäfsen gleichen Gehalt und daher seien alle 3 Schulgattungen gleichzustellen. Es müfste doch endlich den modernen Bildungsmitteln die Möglichkeit gewährt werden, ihre Gleichwertigkeit zu beweisen (Andreä, Vollmar).

Dem gegenüber lehnte unter dem Beifalle seiner Anhänger der Wortführer der anderen Gruppe (Gymnasialrektor und Kammerpräsident Dr. Orterer) — trotz seiner Anerkennung des Wertes der realistischen Bildung — ebenso gebieterisch jedes Zugeständnis ab, bezeichnete ein solches als finis Graeciae, sprach ausschliefslich dem Gymnasium das Verdienst zu, die deutsche Nation zur führenden gemacht zu haben, hing der realistischen Bildung das Odium des Banausischen an, als ob die Schulreformer von dem Satze ausgingen: Was kaufe ich mir dafür?, bezeichnete

Digitized by Google

es als ein nationales Unglück (!!), wenn an der bisherigen Grundlage der universitas literarum gerüttelt würde und liefs seine Ausführungen in dem Satze gipfeln: »Ich halte dafür..., dafs unser Bildungsniveau in dem Augenblicke sinkt, wo wir den Betrieb der humanistischen Studien nicht mehr zur notwendigen Grundlage für die höheren gelehrten Berufe machen.« Ähnlich nachher einige andere. — Dafs diese Ausführungen nur unbewiesene Behauptungen wären, legte treffend Andreä dar, der zugleich die verschiedenen Vorwürfe, besonders den des Banausentums, energisch zurückwies.

Einen etwas vermittelnden Standpunkt hinsichtlich des Realgymnasiums nahm der Minister ein; er bezeichnete Militär-, Forst- und höheres Bauwesen und teilweise die Lehrfächer als die Berufe, welchen sich der Realgymnasist widmen könnte, betrachtet den Bildungswert des bayerischen Realgymnasiums dem des humanistischen gleichwertig wegen eingehenderen Betriebes der modernen Sprachen und Mathematik, vornehmlich der darstellenden Geometrie, hält daher eine Erweiterung der Berechtigungen für wünschenswert, besonders für das ärztliche Studium, bindet sich aber nicht, sondern schiebt die Verantwortung dem Minister des Innern zu, dessen Sache es wäre, die Stellungnahme der Ärzte zu würdigen. Nur insofern legt er seine Stellung fest, als er aufs bestimmteste erklärt, dafs jedenfalls die bayerische Regierung ihre Zustimmung im Bundesrate davon abhängig mache, dafs sämtliche deutsche Realgymnasien das Latein mindestens so eingehend betrieben wie die bayerischen. (60 Wochenstunden gegen 66 am Gymnasium). Ferner wendet er sich entschieden gegen das Nachprüfesystem für die Realgymnasisten und noch lebhafter gegen völlige Zulassung der Absolventen der lateinlosen Oberrealschulen zum Universitätsstudium. Deren Gleichberechtigung hält auch er für ein nationales Unglück und erachtet merkwürdiger- und folgewidrigerweise bei den Oberrealschulen das nicht als dem Gymnasium ebenbürtig, was er beim Realgymnasium gehalten hatte. Den Standpunkt des Ministers nahm auch der Reichsrat (2. Kammer) ein, der sich im grofsen ganzen den Neuerungen wenig geneigt zeigte.

Betreffs des Reformgymnasiums erwiesen sich die Freunde der Gleichberechtigung auch als dessen Freunde und umgekehrt. Doch zogen die Gegner teilweise wegen der erfreulichen Erfolge des Frankfurter Reformgymnasiums u. a. mildere Saiten auf, schoben die günstigen Ergebnisse auf nebensächliche Umstände (wie Gunst der Lage, gewecktere Schüler, ausgesuchtes Material, ausnehmend tüchtige Lehrer und deren aufserordentliche Anstrengung) nicht aber auf Plan und Organisation. Als entschiedene Gegner traten Minister und Reichsrat auf.

Weitere Reformpläne wurden besprochen bei den Industrie- und 6kursigen Realschulen, zunächst solche von mehr schultechnischer Art wie Verminderung der Anforderungen, d. h. des Lehrstoffes an beiden Anstalten vornehmlich der Realschule, der weit über das Programm anderer Bundesstaaten hinausgeht und in einzelnen Fächern von Abiturienten der Realschule soviel verlangt wie von Gymnasialabiturienten, Angliederung eines 3. Kurses an der Industrieschule, stärkere Betonung der sprachlichen Fächer an letzterer Anstalt u. dergl., ferner solche von allgemeinerem Interesse, besonders das Berechtigungswesen.

Sehr günstig zeigte sich die Stimmung sämtlicher Abgeordneten gegen die Realschule, aber nur in gewissem Sinne. Alle Redner sind einig über den Wert der Realschule. Worin aber dieser bestände, herrschen verschiedene Anschauungen. Die einen sehen den Wert der Realschule in der allgemeinen Bildung auf realistischer Basis, betrachten die jetzige Organisation als folgerichtige Weiterentwicklung der Zeit, hervorgegangen aus dem Bedürfnisse der Zeit nach allgemeiner Bil-

Digitized by Google

dung auf moderner Grundlage, die zugleich geeignet sei für den praktischen Beruf und weiteres technisches Studium (Andreä, Vollmar u. a.), verlangen gröfsere Berechtigungen und Ausbau zu Oberrealschulen mit der Aufgabe, für den gesamten technischen Staatsdienst vorzubereiten (Heim, Sickenberger u. a.) und daneben entweder die alte Gerwerbeschule zur Vermittelung einer gröfseren technischen Bildung für den Handwerker (Andreä) oder umfassendere Ausgestaltung des Fortbildungsschulwesens unter ausschliefslicher Berücksichtigung der Fachbildung (Sickenberger, Heim). Die anderen erkennen das Heil der Realschule blofs in der direkten Zuschneidung aufs praktische Leben, und erklären den jetzigen Zustand als anormal, ja der Minister hält unter völliger Verkennung der Bedeutung der Realschule diese für ein blofses Einjährigen-Freiwilligen-Institut und will bei der vorzunehmenden Reorganisation der Realschule sie entweder auf das Niveau der alten Gewerbeschule herabschrauben oder doch das spezifisch Technische herauskehren. Man darf auf diese Reorganisation gespannt sein; denn verwirklicht der Minister seine Absicht, dann besteht in Bayern als allgemein bildende Anstalt blofs das humanistische Gymnasium (denn die 4 Realgymnasien kommen gegen die 42 Voll-, 27 Progymnasien und 15 Lateinschulen kaum in Betracht) und die Errichtung einer allgemein bildenden Anstalt auf rein moderner Grundlage wäre für längere Zeit hinausgeschoben. Dem entspricht allerdings der Umstand, dafs der Minister den Ausbau der Real- zu Oberrealschulen völlig überging und damit mittelbar seinen gänzlich ablehnenden Standpunkt kennzeichnete.

Die Stelle der Oberrealschule vertritt z. Z. die Industrieschule, eine Zwischengattung zwischen Hoch- und Mittelschule, mit dem doppelten Zwecke »einerseits einer vorbereitenden Ausbildung für den Übergang von der Realschule zur technischen Hochschule und andererseits Techniker mittleren Ranges für den unmittelbaren Eintritt in die Praxis vorzubereiten«. Allein trotz gründlicher und vornehmlich nach der mathematisch-naturwissenschaftlichen Seite hin vertieften Ausbildung und riesigen Anforderungen (Realschule 34, Industrieschule 42—48 Wochenstunden) stehen die Absolventen der Industrieschulen an Berechtigungen hinter den Abiturienten der preufsischen Oberrealschulen zurück. Sie können sich blofs dem mittleren Bahn- Post- und dem Brandversicherungsdienste zuwenden, ferner dem Lehramte für Naturwissenschaft und Mathematik (aber blofs wenn sie in diesen Gegenständen mit Note I absolvieren) und Handelswissenschaft, dem Kataster-, Geometer- und Zolldienste. Dagegen ist ihnen völlig verschlossen der höhere technische Bahn- und Postdienst, das Forstwesen, mittlerer und höherer Finanzdienst, Berg-, Hütten- und Salinenfach, Staatsbaudienst (Landbau- und Ingenieurfach), Apothekerdienst, also Fächer, für welche gerade sie besonders vorgebildet sind, ganz zu geschweigen von dem Verwaltungsdienste, den übrigen Lehrämtern u. s. w.[1]) Man verlangte — und hier zwar, soweit es sich nicht um Gleichberechtigung, sondern nur um Erweiterung der Berechtigungen vorwiegend für den mittleren Staatsdienst handelte, von allen Seiten dringend eine Erweiterung der Berechtigung. Der Minister sagt dies teilweise auch zu, doch lehnte er es nachdrücklich ab, soweit zu gehen wie bei den preufsischen Oberrealschulen.

Bei den Lehrerbildungsanstalten erstreben die einen (Andreä, Schubert) neben dem praktischen Schulhalten eine Erhöhung der allgemeinen Bildung, rühmen die Einführung des fakultativen Unterrichts in Latein und Französisch,

[1]) Auf die Erhöhung der Anforderungen ohne richtigen Ausgleich durch weitere Berechtigungen ist wohl der Rückgang der Schülerzahl an sämtlichen Industrieschulen (mit Ausnahme Nürnbergs) beim Beginne des Schuljahres im September des l. J. zurückzuführen.

Digitized by Google

wünschen die Einfügung eines 3. Seminarjahres (Bildungsgang: Volksschule, 3 Jahre Präparandenschule, 2 Jahre Seminar) das Zusammenwirken humanistisch, realistisch und seminaristisch gebildeter Lehrer, sowie Ausbildung von Lehrern zu Fachlehrern an den Lehrerbildungsanstalten, während andere (Wörle u. a.) mehr Gewicht legen auf das blofs praktische Schulhalten und die allgemeine Bildung nicht sonderlich erhöhen wollen, höchstens durch Fortbildungskurse.

Die materielle Stellung der Mittelschullehrer erfuhr nur insoferne eine Verbesserung, als Lehrer mit der Prüfungsnote III, welche bisher auch bei der besten Qualifikation gar nicht oder nur gelegentlich als Rektoren von Lateinschulen befördert werden konnten, nunmehr gleichfalls Professoren werden können. Abgelehnt wurde die Forderung einer Summe zur Beförderung älterer Gymnasialprofessoren zu Lyzealprofessoren, welche angesetzt worden war, um die Vorrückungsverhältnisse zu verbessern. (Reihenfolge: 1. Gymnasiallehrer Klasse XIe [wozu Amtsrichter u. s. w. gehören] 2460 M Anfangsgehalt, nach 20 Jahren 3540 M. 2. Gymnasialprofessor in Kl. VIId [wozu auch Landgerichtsräte, Bauamtmänner u. s. w. gehören] mit 4140 M Anfangsgehalt, nach 20 Jahren 5220 M. 3. Lyzealprofessoren in Kl. Vc mit 5100 M Anfangsgehalt, nach 20 Jahren 6180 M; bei allen kommen nach den 20 Jahren noch Quinquennialzulagen von 180 M die gleichbleibende Gehaltszulage von 180, 420, 540 M wurde zum Gehalte gerechnet.) Diese Forderung wurde jedoch nicht grundsätzlich abgelehnt, sondern nur mit Rücksicht auf die bevorstehende allgemeine Änderung des Gehaltregulatives. Bei der günstigen Stimmung der beiden Kammern und des Ministeriums für die materielle Besserstellung der Mittelschullehrer steht zu hoffen, dafs bei dieser Gehaltsänderung die älteren Professoren Rang und Gehalt von Regierungsräten, eine Reihe von Gymnasialrektoren den von Oberregierungsräten erhalten. Ebenso zeigte sich Geneigtheit für die Lehrerseminare und man darf wohl erwarten, dafs den Wünschen der Lehrer an den Lehrerbildungsanstalten Rechnung getragen wird, also Beförderung älterer Präparandenlehrer zu Seminarlehrern[1]), älterer Seminarlehrer zu Seminaroberlehrern (warum nicht Professoren?), der geistlichen Präfekten zu Professoren. Es sollten endlich einmal die Lehrkräfte an den Lehrerbildungsanstalten völlig denen an den Gymnasien gleichgestellt werden. Ferner wurde wegen der gleichen Vorbildung die grundsätzliche Gleichstellung des Realschulpersonales mit dem an Gymnasien allgemein gefordert. Da aber die finanziellen Lasten für die Realschulen teils dem Staate, teils dem Kreise, teils der Gemeinde zufallen, und die materielle Gleichstellung der Reallehrer immer an irgend einer Stelle auf Schwierigkeiten stöfst, wurde die völlige Verstaatlichung der Realschule verlangt. (Heim.) Der Ausschufs nahm den Antrag an, das Plenum lehnte ihn jedoch infolge des Widerstandes des Ministers und des merkwürdigen Verhaltens eines Mitgliedes dieses Standes selbst mit knapper, sogar angezweifelter Mehrheit ab. Auch hier wird die nächste Tagung die Verstaatlichung bringen oder doch ein Gesetz — ähnlich wie in Preufsen für die Gymnasien —, wonach die Reallehrer stets den Gymnasiallehrern gleichzustellen seien.

Endlich spielte das Frauenstudium eine grofse Rolle. Während i. J. 1894, wo das Frauenstudium zum erstenmale im bayer. Landtage zur Sprache kam (Vollmar), diese Frage mit einer spöttischen Bemerkung abgethan wurde, verhielt sich jetzt niemand mehr völlig ablehnend. Alle erkannten an, dafs den Frauen eine höhere Bildung zu gewähren und ihnen mehr Berufe zu eröffnen wären. Auf der einen Seite aber verlangte man ein viel rascheres Tempo, wünschte fast die gleichen Frei-

[1]) Ist inzwischen z. T. geschehen.

heiten für die Frauen wie für die Männer und forderte nachdrücklichst: Wenn man die Frauen zum ärztlichen Studium (nach Bundesratbeschluſs), zum Lehrberufe u. s. w. zulasse, müsse man auch folgerechterweise die Möglichkeit zum Studium geben und weiter die Möglichkeit einer angemessenen Vorbereitung wissenschaftlicher Kenntnisse zum Betriebe akademischer Studien, man müsse also auch für Frauen Gymnasien schaffen oder sie zum Gymnasialstudium mit Knaben zulassen. Auf der anderen Seite war man ebenso energisch gegen die schrankenlose und sofortige Eröffnung der Hörsäle aller Fakultäten für alle Frauen. Das zöge von selbst das Recht der kommunalen und parlamentarischen Vertretung, das aktive und passive Wahlrecht nach sich, also die völlige Emanzipation des Weibes. Daher wäre man gegen die Gewährung eines Zuschusses für Errichtung eines Mädchengymnasiums. Ihnen gesellte sich der Minister zu, obschon er sich nach keiner Seite hin festlegte; doch waren seine Äuſserungen im ganzen gegen die Frauenbewegung gerichtet. Danach wird voraussichtlich den studierenden Frauen das Immatrikulationsrecht nicht gewährt, sondern nur von Fall zu Fall die Damen als Hörerinnen zugelassen. Doch wäre es immerhin möglich, daſs Bayerinnen als Studentinnen zugelassen werden, auſserbayerische nur, wenn Reziprozität geübt würde, keinesfalls aber auſserdeutsche. Dagegen stellte der Minister die Erlaubnis in Aussicht, wenn eine leistungsfähige Korporation, etwa die Stadt München Gymnasialkurse vielleicht an die Töchterschule anschlösse. Über die Gewährung eines Zuschusses zur Errichtung eines Mädchengymnasiums ging die Mehrheit sodann zur Tagesordnung über.

6. Dörpfelds gesammelte Schriften

Verlag von C. Bertelsmann in Gütersloh

I. Band. Beiträge zur pädagogischen Psychologie. 2,50 M, geb. 3 M. — II. Band. Zur allgemeinen Didaktik. 3,20 M, geb. 3,80 M. — III. Band. Religionsunterricht. 3,40 M, geb. 4 M. — IV. Band. Realunterricht. 2,30 M, geb. 2,80 M. — V. Band. Real- und Sprachunterricht. 2,30 M, geb. 2, 80 M. — VI. Band. Lehrerideale. Die Persönlichkeit des Lehrers und ihre Fortbildung. 2 M, geb. 2,50 M. — VII. Band. Das Fundamentstück einer gerechten, gesunden, freien und friedlichen Schulverfassung. 2. Ausg. 3,50 M. geb. 4,20 M. — VIII. Band. Schulverfassung. 5,50 M. geb. 6,20 M. — IX. Band. Leidensgeschichte in 4. Aufl. 3,60 M, geb. 4,20 M. — X. Band. Sozialpädagogisches. 3,80 M, geb. 4,40 M. — XI. Band. Zur Ethik. 3 M, geb. 3,60 M.

Digitized by Google

BESPRECHUNGEN

I Philosophisches

Eduard von Hartmann, Ethische Studien. Leipzig, 1898. Hermann Haacke. 241 S. Preis 5 M.

Diese Studien sind Abhandlungen, die sich an des Verfassers Werke »Das sittliche Bewufstsein« und »Religionsphilosophie« anschliefsen; sie wollen wichtige und schwierige Fragen erläutern, die dort gegebenen Lösungen vertiefen und sich mit abweichenden Standpunkten kritisch auseinandersetzen.

Der erste Aufsatz stellt den Zusammenhang zwischen Religionsphilosophie und Ethik dar. Hartmann unterscheidet eine dreifache Stellung der Menschen zur Sittlichkeit. Für den ersten, den naturalistischen Standpunkt ist das Sittengesetz nur ein heteronomes, von Menschen dem Menschen auferlegtes Gesetz; sobald der Mensch dies erkennt und sich auf seine souveräne Natur besinnt, zerbricht er die ihm auferlegten Fesseln und steht jenseits von gut und böse. Für den zweiten, den moralistischen Standpunkt giebt es kein Jenseits von gut und böse, aufser im Sinne des unterhalb beider gelegenen Natürlichen; die Überhebung über das Sittengesetz ist ihm das radikale Böse. Für den dritten, den supramoralischen Standpunkt giebt es allerdings ein Jenseits von gut und böse, aber es ist nur den Auserwählten und Wiedergeborenen vorbehalten; dieser Standpunkt sieht erst in der übersittlichen Sphäre den Zweck und Rechtfertigungsgrund der Welt und die eigentliche Heimat des seine Bestimmung erfüllenden Menschen.

Indem nun Verfasser im einzelnen ausführt, worin jeder Standpunkt recht und worin er unrecht hat, kommt er zu dem Schlusse, dafs jeder dieser Standpunkte trotz der in ihm enthaltenen Wahrheitsmomente in seiner ausschliefslichen Einseitigkeit unwahr ist und bei konsequenter Durchführung nach allen Richtungen zu unhaltbaren Folgerungen führt, und fordert, dafs die Wahrheitsmomente der drei Standpunkte mit einander zu verschmelzen und zu vereinigen seien. Dabei mufs die natürliche Determination durch den gesetzmäfsigen Motivationsprozefs die unveräufserliche Grundlage bleiben, die wieder überwunden werden mufs durch die sittliche Gesinnung, welche die vorgefundenen Triebe so benutzt, dafs aus ihrem gesetzmäfsigen Spiel ein sittliches Wollen als Endergebnis entspringt. Um dies zu können, mufs das sittliche Wollen selbst wieder ein determiniertes, und zwar von der höheren, übersittlichen Sphäre determiniertes sein. Wie die natürliche Sphäre Basis und Mittel der sittlichen Sphäre, so ist diese Basis und Mittel der übersittlichen. Wie der bewufste sittliche Geist sich von der Naturbedingtheit seiner Funktionen nicht

losreifsen kann, so kann auch der übersittliche teleologische Hintergrund sich von seiner sittlichen Vermittelung nicht losreifsen. Aus den untersittlichen und den übersittlichen Bedingungen des geistigen Lebens entsteht die zureichende Ursache desjenigen Motivationsprozesses, der die spezielle sittliche Sphäre erzeugt. Die übersittliche Sphäre giebt für diesen Prozefs den Zweck her, der ein Moment der objektiven teleologischen Weltordnung ist; die untersittliche Sphäre giebt das psychische Material und die gesetzmäfsige Mechanik des Prozesses her. Indem nun das individuelle Bewufstsein, getrieben von der teleologischen Tendenz der übersittlichen Sphäre oder, religiös gesprochen, von der Funktion der Gnade, den objektiven Zweck als subjektive Norm annimmt, wird es zum sittlichen Bewufstsein oder zum Bewufstsein der sittlichen Verantwortlichkeit.

Somit ist das sittliche Bewufstsein weiter nichts als die Bewufstseinsauffassung von dem Verhältnis des Übersittlichen zum Untersittlichen, der Gnade zur Natur; die sittliche Sphäre ist ein Produkt aus zwei Faktoren, deren einer übersittlich, deren anderer untersittlich ist. Die sittliche Sphäre ist also zunächst und in erster Linie etwas Subjektives, Spiegelung jenes Verhältnisses im Individualbewufstsein, wird aber auch etwas Objektives, insofern diese vielen Individualbewufstseine, ihre Wechselwirkung und die hieraus entspringenden sozialen Einrichtungen etwas Objektives für dritte sind.

Wie man sieht, ist mit solcher Auffassung das Problem der Verantworlichkeit glatt gelöst. Bedingung ist nur, dafs der Ursprung der sittlichen Sphäre, die den Zweck liefert, den das individuelle Bewufstsein als Norm annehmen soll, also kurz gesagt: Gott nicht als ein sittliches, persönliches, im substantiellen Gegensatz zum Menschen stehendes Wesen betrachtet und seine Gnadenwirkung nicht als eine von aufsen in den Menschen hineingreifende, nicht zum menschlichen Individualgeiste gehörige Funktion angesehen werde. Auf solchem Standpunkte wäre allerdings das Problem der Verantwortlichkeit nicht zu lösen, weil die Determination des Willens durch Gott die Selbstbestimmung des Menschen aufhebt. Die Persönlichkeit Gottes mufs fallen. Erst mit der Persönlichkeit Gottes fällt das Hindernis für die Wesenseinheit und Funktionsidentität zwischen Gott und Menschen fort; erst dann kann die göttliche Gnade zugleich konstituierender Bestandteil des menschlichen Individualgeistes sein und kann des Menschen allereigenste sittliche Gesinnung Gottes Funktion sein. Dann ist also auch die Regelung und Normierung des natürlichen psychischen Mechanismus durch die aus der übersittlichen Sphäre kommende Gnade nicht Fremddetermination, sondern Selbstdetermination des menschlichen Willens.

Den Boden also, auf dem Hartmann das Problem der Verantwortlichkeit löst, ist der des Monismus oder, wie Hartmann selbst sagt, des »konkreten Monismus, der eine Spezies des Pantheismus darstellt.« Einen aufser der Welt stehenden Gott darf es nicht geben, wie es kein für den Willen verbindliches Sollen giebt. Alles Sein und Geschehen in der Welt ist nichts als Äufserung und Selbstentfaltung des Absoluten, Gottes; die Zwecke des Menschen gehen auf in den Zwecken des Absoluten. Was vom Menschen geschieht, ist nur die Wirkung des Absoluten, Gottes, dessen Immanenz also jede Zwecksetzung für den Menschen überflüssig macht; von einer eigentlichen Ethik als Wissenschaft von den für den Willen geltenden Normen kann da nicht die Rede sein. »Des Menschen allereigenste sittliche Gesinnung ist Gottes Funktion« (s. oben); da nun Gott gut ist, mufs alles, was der Mensch will, auch gut sein; Natur und Gnade, untersittliche und übersittliche Sphäre sind Wirkungen desselben Absoluten, Gottes; ein Widerstreit zwischen diesen Sphären sollte also eigentlich gar nicht bestehen; sittliche Verantwortlichkeit dürfte es eigentlich gar nicht geben.

Doch das ist hier schon oft und aus-

Digitized by Google

führlich dargelegt worden; es drängt sich nur beim Lesen der Hartmannschen Studien unwillkürlich wieder in die Feder. So geistreich, so interessant, so klar an sich hier auch über sittliches Bewufstsein, sittliche Verantwortlichkeit und sittliche Sphäre gehandelt wird, man fühlt sich, von den vom christlichen Standpunkte aus zu erhebenden Bedenken ganz abgesehen, doch innerlich unbefriedigt, weil jedes bestimmte wirklich ethische Prinzip fehlt, weil man nirgends eine Antwort auf die Fragen findet: Worauf gründen wir unser ethisches Urteil? Welches sind die Normen und Prinzipien, nach denen wir menschliches Wollen und Handeln gut oder böse nennen? Hartmanns Ethik ist also eigentlich gar keine Ethik. Aus allen Untersuchungen ergiebt sich nichts Feststehendes und Positives. Wie schwankend und unbestimmt alles ist, beweisen auch die Einwände, die gegen sie erhoben sind: die einen halten sie für zu rigoros, die andern werfen ihr vor, dafs sie darum keine echte Ethik sei, weil sie sich auf einen ethisch wertlosen Eudämonismus stütze. Mit diesen Einwänden beschäftigt Verfasser sich in den letzten Abhandlungen, ohne indes grundsätzlich Bemerkenswertes vorzubringen. Zum Beweise unserer Behauptungen setzen wir einige Stellen hierher: »Darin besteht die volle und positive Ethisierung des Natürlichen, dafs es als Mittel für den Dienst sittlicher Zwecke verwertet wird, nicht blofs darin, dafs es negativ beschnitten und in Grenzen gebannt wird« ... »Jedes Handeln ist sittlich, das einer auch nur relativ wertvollen Zwecksetzung entspringt und die handelnde Person in deren Dienst stellt.« ... »Auch derjenige Mensch kann sittlich handeln, dem das Bewufstsein einer objektiven Zwecksetzung fehlt und der blofs subjektiven moralischen Triebfedern folgt« etc.

Auch die Abhandlungen über Nietzsche und Stirner, so treffend die Ausführungen im einzelnen sind, befriedigen nicht. Wer kein bestimmtes ethisches Prinzip hat, überhaupt die absolute Giltigkeit ethischer Normen nicht anerkennt, vermag auch nicht an einem ethischen Systeme Kritik zu üben.

Verfasser äufsert in der Vorrede die Hoffnung, seine ethischen Studien möchten dazu beitragen, die Grundlagen der menschlichen Sittlichkeit womöglich unerschütterlich sicher zu stellen. Wir hegen starke Zweifel, dafs diese Hoffnung sich erfüllen werde. E. Schwertfeger.

Hugo Schneider, Durch Wissen — zum Glauben. Eine Laien-Philosophie. Leipzig, Hermann Haacke. XII u. 233 S. Preis 4,50 M.

Die etwas buntkraus durcheinander gehenden Darlegungen dieses Buches lassen sich etwa folgendermafsen zusammenfassen: Die unfafsbare Ewigkeit und Unendlichkeit von Zeit und Raum, das ebenso unfafsbare Wirken der Naturkräfte setzen eine höchste Intelligenz, eine höchste, absolut vollkommene Vernunft, die wir Gott nennen, voraus. Die mit Gott zugleich ewig vorhandene, weil den »Körper Gottes bildende Materie«, organische wie unorganische, kann wie Gott selbst nie in Ruhe befindlich gedacht werden, da ein sich seiner Vollkommenheit bewufstes und in Unthätigkeit verharrendes Wesen zwecklos, also nicht mehr vollkommen sein würde. Somit müssen auch die Naturgesetze ewig, unendlich, unabänderlich und gleichwertig sein. Das durch Darwin begründete Gesetz »Alles strebt der Vollkommenheit zu« ist eines der wichtigsten; denn es erbringt uns Menschen den Beweis dafür, dafs wir selbst aus der Unvollkommenheit hervorgegangen sein müssen, also nicht durch einen besonderen Schöpfungsakt geschaffen sein können. Wir entstammen einem einzelligen Organisms, einem organischen Urstoffe und existieren, der Ewigkeit Gottes und seinem ewigen Wirken entsprechend, gleichfalls seit Ewigkeit. — Ein anderes wichtiges Naturgesetz besagt, dafs es nichts Ursachloses giebt und dafs alles, was geschieht, zweckmäfsig ist. »Doch ist der Begriff der Zweckmäfsig-

keit zu beziehen auf die Gesamtheit und auf das Streben zum Vollkommenen, dem sich das Einzelindividuum durchaus unterzuordnen hat, so sehr auch dessen persönliche Interessen darunter leiden.« Absolut Böses und absolut Gutes giebt es auf der Erde nicht; die schlechteste That hat stets nach irgend einer Seite hin etwas Gutes zur Folge — Da kein Stoff ohne Kraft und keine Kraft ohne Stoff ist, kann nur die Welt der Körper Gottes sein. Mit den Organismen hat sich die der Materie innewohnende Empfindung, die wir Leben nennen, vervollkommnet, und zwar zunächst bis zu dem Denken des vollkommensten Tiere bezw. der unvollkommensten Menschen. Für dieses Denken handelt es sich nur um die Bedürfnisse des Körpers. Erst bei den vollkommensten Menschen überschreitet das Denken diese Grenze und wird zum Geist, der dem Menschen eine gewisse Gottesähnlichkeit verleiht, aber in seinem Streben nach der höchsten Seligkeit, nach der Erkenntnis des Wahren und Guten und nach der weltumfassenden Liebe beschränkt wird durch einen räumlich und zeitlich begrenzten Körper. — Zu der Zeit, da der Körper vom Leben zum Tode überzugehen im Begriff ist, löst sich allmählich der Geist von seinen Fesseln, erkennt »während dieses Überganges, was er im Leben Böses oder Gutes gethan, und wird je nachdem mit Schrecken oder Wonne von seinem irdischen Dasein scheiden«. Es bleibt dann »das Denken« zurück, das bisher wohl an den Körper gefesselt, aber nicht durch ihn bedingt war. Dieses ist unsterblich, sich seiner selbst bewufst, ohne irdische Erinnerung und ohne irdische Schwäche und empfindet das »himmlische Entzücken reiner Liebe.«

Man sieht, das »Wissen« des Verfassers ist die ganze moderne Naturwissenschaft, und der »Glaube«, zu dem es führen soll, ist der Glaube an Gott, Freiheit und Unsterblichkeit. Von dem christlichen Glauben will Verfasser nichts wissen. Christus ist ihm der Schöpfer einer Religion, wie Buddha einer war; Vermittler zwischen Gott und Menschheit ist er nicht. Eine Erlösung im christlichen Sinne giebt es nicht und braucht es nicht zu geben. »Unsere Erlösung sind Kunst und Wissenschaft, Mitleid und Entsagung, Tugend und Pflichttreue, Liebe, Hoffnung und Glaube — auf Grund der empirischen Wissenschaften.«

Über solchen seichten, gefühlseligen, unklaren Rationalismus etwas zu sagen, wäre überflüssig. Dazu kommt, dafs der ganzen Darstellung die streng logische Folge der Gedanken fehlt. Alles geht wirr durcheinander. Auf zwei Seiten wird die Freiheit des Willens abgehandelt; dann wird auf einer halben Seite das über Gott Gesagte zusammengefafst; dann heifst es: »Bevor wir weitergehen, müssen wir uns zunächst einen Augenblick mit uns selbst beschäftigen. Die Philosophie hat sich endlich des ewigen Beweisführens darüber, dafs wir sind, begeben, weil sie eben eingesehen, dafs ein Beweis dafür unmöglich ist. Descartes stellte den Lehrsatz (!) auf: Cogito, ergo sum — Ich denke, also bin ich. Ebenso gut hätte er bekanntlich auch sagen können: ‚Ich tanze, also bin ich.' Im Schlafe denken wir nun, für gewöhnlich wenigstens, nicht und sind doch. Wenn wir aber im Schlafe denken — d. i. träumen — so ist das meistenteils etwas, das wir im wachen Zustande weder zu denken, noch zu thun oder auszuführen im stande wären.« Und nun wird mehrere Seiten lang über Träume geredet. Überhaupt kommt Verfasser im Gange seiner Erörterung auf alles Mögliche zu sprechen; er redet von Hypnotismus, vom Durchschnittsalter des Menschen, von der Jungfernfrage, vom Liebesleben in der Natur, von Vivisektion, vom Parlamentarismus, von der Lohnfrage, dem Tode durch Absturz etc. etc.; selbst über die »Schnabelschuhe« läfst er sich aus. Dabei wird er im einzelnen manchmal furchtbar banal. In seiner Betrachtung über das Glück sagt er: »Dafs der Besitz von Geld und Gut nicht beglückt, ist sehr leicht zu beweisen: Der Nichts-Besitzende erklärt, schon durch den Besitz einer

Digitized by Google

kleinen Summe glücklich werden zu können; hat er diese Summe erlangt, so erklärt er sehr bald, dafs der zehnfache Betrag das Ideal seiner Wünsche wäre. Und so geht es fort ad infinitum: Das Glück wird nie erreicht.« Um das »es steht wissenschaftlich fest« zu diskreditieren, führt er an: »Für wissenschaftlich feststehend« wurde es bei Eröffnung der ersten Eisenbahn in Deutschland gehalten, dafs Menschen, die in einem Wagen sitzend mit der angegebenen Schnelligkeit fortbewegt würden, verrückt werden müfsten, und nicht nur diese allein, sondern auch jene, die einen solchen Zug an sich vorüberfahren sehen würden.« Damit dürfte denn doch die Grenze des für eine, wenn auch nur Laien-Philosophie Zulässigen überschritten sein.

Die Absicht des Verfassers, Wissen und Glauben zu versöhnen, ist löblich. Wir glauben auch gern, dafs der Verfasser für seine Person auf Grund seiner Betrachtungen zu einer ihn befriedigenden Weltanschauung gelangt ist. Seine Meinung aber, mit »voller Deutlichkeit nachgewiesen« zu haben, dafs sich Glauben und Wissen einander ergänzen und dafs es gerade das Wissen ist, das den Glauben schaffen mufs, können wir nicht teilen. Wir bezweifeln daher auch die Erfüllung seines in der Vorrede ausgesprochenen Wunsches, es möge seinem Buche gelingen, einigen Menschen jenen Grund und Halt der Weltanschauung zu bieten, dessen sie ermangeln. E. Schwertfeger.

Karl Klingemann, Pfarrer in Essen: Buddhismus, Pessimismus und moderne Weltanschauung. Essen, G. D. Baedeker. 58 S.

Der Buddhismus ist eine bedeutende geistige Macht, eine für die Entwicklung grofser Völkermassen wichtige Weltanschauung. Eine Beschäftigung mit ihm ist also an und für sich wohl am Platze. Was aber noch mehr veranlassen kann, sich mit dem Buddhismus zu beschäftigen, ist der neuerdings von Anhängern desselben erhobene Anspruch, mit dem Buddhismus der abendländischen Welt eine höhere Weltanschauung als die des Christentums zu vermitteln, ein Anspruch, mit dem sich wohl auch die Behauptung verbindet, zwischen dem Christentum und dem Buddhismus bestehe ein Abhängigkeitsverhältnis zu ungunsten des ersteren. Nun steht es fest, dafs beide Religionen die Erlösung in den Vordergrund stellen und auch in der Sittenlehre manches gemein haben. Aber der Begriff der Erlösung hier und dort ist grundsätzlich so verschieden und in den sittlichen Grundanschauungen überwiegt das Gegensätzliche die Ähnlichkeiten derart, dafs die erwähnten Behauptungen und Ansprüche als völlig grundlos bezeichnet werden müssen. Dies nachzuweisen, ist dem Verfasser unsrer kleinen Schrift vortrefflich gelungen. Die buddhistische Religion führt durch Weltflucht und Weltverneinung vom praktischen Leben ab, während das Christentum zu einem gesunden, thatenfrohen und nutzbringenden Leben führt. — Nach Angabe des Verfassers ist das Material zur Beurteilung des Buddhismus dem Buddhistischen Katechismus Subhádra Bikshu, übersetzt von Fr. Zimmermann, und dem Dammapadam, übersetzt von Neumann, entnommen.

Zum Schlufs wird der Nachweis geführt, wie der Buddhismus durch Schopenhauer, dessen Lehre in allen Hauptpunkten sich mit jenem deckt, in das Leben und Denken der Gegenwart eingedrungen ist und dieses beeinflufst. Dabei wird besonders Richard Wagner berücksichtigt. Bekanntlich zählt der Buddhismus auch in China zahlreiche Anhänger. So wird denn die angezeigte kleine Schrift gerade in unsern Tagen, wo wir mit dem fernen Reiche im Osten in eine so nahe Berührung getreten sind, auf allgemeines Interesse rechnen können.

E. Schwertfeger.

Prof. Dr. Lafsar-Cohn, Einführung in die Chemie. 1899. 299 Seiten.

Dieses Buch hat sich gebildet aus Volkshochschulvorträgen, und sollte zu-

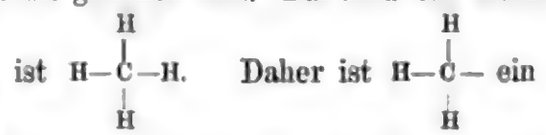
Digitized by Google

nächst den Besuchern dieser Vorträge Gelegenheit bieten, das Gehörte und Gesehene nachzulesen. Es trägt die Chemie in strengster Wissenschaftlichkeit in faſslicher Form und Beschränkung auf das Wesentliche vor, und wird auch jungen Chemikern, ja bezüglich der Lehrmethode selbst Lehrern der Chemie willkommen sein.

Vom Einfachen zum Komplizierteren fortschreitend lernt man alle die verschiedenen praktischen Handhabungen kennen: das Auffangen der Gase, die Sicherungen gegen Gefahren des Experimentes, die verschiedenen Reinigungsarten der Stoffe durch Filter, Waschflasche, Niederschlag, Destillation, Umkrystallisation, Elektrolyse und elektrischen Ofen. Es werden uns alle die wichtigen Begriffe der Chemie scharf begrenzt vorgeführt: Gegensatz zwischen Basen und Säuren, Wertigkeit, der Begriff der »Reste« etc.

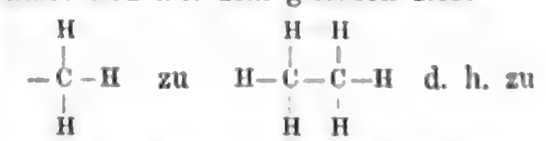
Beginnend von dem, eine gewisse Ausnahmestellung einnehmenden Wasserstoff kommen wir zu den anderen einwertigen Stoffen Chlor, Brom, Jod, Fluor, den Halogenen, so genannt, weil sie im Gegensatz zu den anderen Elementen direkt mit den Metallen Salze bilden. Eine zweite Gruppe nahe verwandter Elemente bilden, so wunderbar dies dem Laien erscheinen mag, Sauerstoff, Schwefel, Selen, Tellur; eine dritte: Stickstoff, Phosphor, Arsen, Antimon. In einer vierten Gruppe (Kohlenstoff, Silicium, Germanium, Zinn) kommen schon Metalle vor, während alle bisher genannten Elemente Metalloide sind. Dieser Gruppierung entspricht die 1, 2, 3, 4fache Wertigkeit der Elemente, nach welcher z. B. das vierwertige Kohlenstoffatom 4 Atome des 1wertigen Wasserstoffs binden kann. Im Gegensatz zu dieser festbestimmten Wertigkeit der Metalloide haben die schweren Metalle wechselnde Wertigkeit, so ist z. B. Mangan, je nach der Verbindung; 2, 3, 4, 5, 6, 7wertig. Die Metalle werden in unserem Buch nur in Bezug auf ihre allgemeinen Eigenschaften zusammen besprochen, nur dem Kalium, Natrium, Calcium und Aluminium werden einzelne Abschnitte gewidmet.

In dieser fortlaufenden Folge meidet das Buch die früher und bei der Semesterteilung des Studienstoffes noch jetzt übliche Trennung in unorganische und organische Chemie. Der ganze Wissensstamm erscheint in einheitlicher Gestalt. Aber, wie ja die Entwirrung der endlosen Kohlenstoffverbindungen der Glanzpunkt dieser Wissenschaft ist, so widmet auch unser Buch diesem wichtigen Zweige, der materiellen Grundlage des Organischen, einen angemessenen grofsen Raum. Es wird uns hier klar, dafs es nicht wesentlich die Vierwertigkeit des Kohlenstoffes ist, welche die endlose und doch festbestimmte Fülle der organischen Stoffe ermöglicht, denn das nahverwandte Silicium ist auch vierwertig; sondern die Fülle der Kohlenstoffverbindungen beruht auch auf der ihm allein zukommenden Eigenschaft der Kohlenstoffatome, sich in fast unbegrenzter Zahl gegenseitig zu Molekeln zu verbinden. Hier wird uns in der Lehre von den Resten gezeigt, wie sich eine Teilgruppe von Atomen einer Molekel eines Stoffes A, ein sogenannter Rest, mit einer Teilgruppe eines anderen Stoffes B zur Molekel eines neuen Stoffes C verbinden kann, wenn nur die Wertigkeitsbeziehungen zwischen den je zwei Gruppen in A und B die gleichen sind. Das Bild des Methan



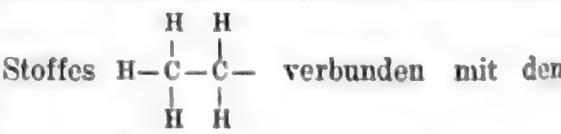
ist $H-\overset{H}{\underset{H}{C}}-H$. Daher ist $H-\overset{H}{\underset{H}{C}}-$ ein

einwertiger Rest des Methan. Er verbindet sich mit dem gleichen Rest

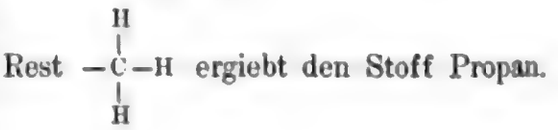


$-\overset{H}{\underset{H}{C}}-H$ zu $H-\overset{H}{\underset{H}{C}}-\overset{H}{\underset{H}{C}}-H$ d. h. zu

Aethan; der einwertige Rest des letzteren



Stoffes $H-\overset{H}{\underset{H}{C}}-\overset{H}{\underset{H}{C}}-$ verbunden mit dem



Rest $-\overset{H}{\underset{H}{C}}-H$ ergiebt den Stoff Propan.

Digitized by Google

So übersieht man schon (abgesehen von noch weiteren und anders gearteten Komplikationen der Benzol- und Pyridinchemie) die endlose und doch fest geordnete Zusammensetzbarkeit der Kohlenstoffverbindungen. Sie alle lassen sich auf das obige Bild des Methan zurückführen, und, da sich Methan nach verschiedenen Verfahren aus unorganischen Stoffen herstellen läfst, so scheint sich uns hier ein Weg zur Synthese des Organischen aus dem Unorganischen zu öffnen. Aber es ist noch ein weiter Sprung von unserer organischen Chemie zur Chemie der organisierten Stoffe, also derjenigen Stoffe, in denen das Leben sich abspielt. — Ein noch krystallisierbarer, also ein noch in vollkommener Reinheit zu gewinnender, quantitativ fest bestimmbarer Stoff ist das Oxyhämoglobin des Pferdeblutes. Eine Molekel desselben besteht aus 555 Atomen des Kohlenstoffs, 881 des Wasserstoffs, 177 des Sauerstoffs, 149 des Stickstoffs, 2 des Schwefels und 1 des Eisens. Es ist kaum zu hoffen, dafs es je herausgebracht werde, wie jene 1765 Atome eines am anderen hängen; viel weniger wird es gelingen, solchen Stoff synthetisch zu bilden. Hier sei nur auf einen Umstand aufmerksam gemacht: Man kann sich ein sog. asymetrisches Kohlenstoff-Atom, bestehend aus 1 Atom Kohle und 4 Atomen anderer untereinander verschiedener Stoffe unter dem Bilde eines Tetraeders vorstellen, dessen 4 Ecken jene letztere Atome einnehmen, während das Kohlenstoffatom im Innern des Tetraeders liegt. Nun überzeugt man sich leicht, wenn man auf den 4 Ecken eines Tetraeders mit schwarz, weifs, rot und blau vier solche verschiedene Stoffe darstellt, dafs zwei und nur zwei verschiedene Gruppierungen jener 4 Stoffe möglich sind. So giebt es für ein bestimmt zusammengesetztes »asymetrisches Kohlenstoffatom« zwei Formen und somit zwei isomere Vorkommen der im übrigen völlig gleich zusammengesetzten Substanz. Wenn es nun schon eine enorme Leistung war, die nur aus 12 Atomen bei nur 1 asymetrischen Kohlenatom bestehenden beiden Formen der Milchsäure synthetisch herzustellen, so mufs die Herstellung des Oxyhämoglobins mit wahrscheinlich mehreren hundert, fast endlose Isomerien erzeugenden asymetrischen Kohlenstoffatomen als eine völlig unlösbare Aufgabe erscheinen. Die Höhe der Komplikation setzt hier unserem Können und Erkennen eine Grenze.

Der Leser mufs dem Verfasser des Buchs dankbar sein, dafs er ihn bei jeder Gelegenheit auf das Quantitative hinweist; ihm gleichsam immer wieder den Rechenstift zur Summierung der Atomgewichte zum Molekulargewicht und zur Berechnung des prozentualen Gehalts an Elementen in die Hand drückt. Daneben verfolgt das Buch den Zweck, im Anschlufs an die Darstellung des allgemeinen Lehrgerüstes auch über Zusammensetzung, Erzeugungs- und Verwendungsart von Stoffen, welche für das tägliche Leben und die Industrie von besonderem Interesse sind, eingehender zu belehren; so unter vielem andern über Leucht- und Acetylengas, Explosivstoffe, Düngemitteln etc. Das Buch erhält dadurch einen etwas gröfserem Umfang. Wer also etwa von den Lesern unserer Zeitschrift nur jenes allgemeinere Lehrgerüst kennen lernen möchte, wird diese Erweiterung mit in den Kauf bekommen.

In einem anderen Punkte dagegen dürfte eine kleine Erweiterung wünschenswert erscheinen: nämlich in Bezug auf die Lagerung der Atome im Raume. Van t' Hoff's Untersuchungen haben in dieser Beziehung einen so festen Grund gelegt, dafs man das hier bis jetzt Erreichte wohl für einen nicht unwesentlichen Teil der Chemie anzusehen hat. Gerade deshalb ist aber mindestens die Erwähnung dieser Verhältnisse nötig, weil die üblichen Flächenbilder, z. B. des Methan, des Benzol etc. uns nicht das Bild der Lagerung der Atome geben, denn diese liegen im dreidimensionalen Raume. Jene Darstellungen geben nur ein ganz einseitiges, nur die Wertigkeitsbindungen berücksichtigendes Bild, verlocken dagegen, falls

dies nicht beachtet wird, zu der falschen Vorstellung, so lägen die Atome im Raume.

Das Buch schliefst mit einer Besprechung der Mendelejeff'schen Tabelle der Elemente. Dieselbe ordnet bekanntlich die Elemente nach ihren Atomgewichten, und es stellt sich unter Freilassung gewisser Lücken für noch unentdeckte Elemente eine ganz auffallende zweifache periodische Wiederkehr der Eigenschaften der Stoffe zwischen den so sich bildenden 8 und 16gliedrigen Reihen heraus. Für diese wichtige Thatsache fehlt bisher die kausale Begründung; sie ist aber unabweisbar, und deutet auf tiefern Zusammenhang. Unter den ersten 55 Elementen von geringem Atomgewicht (bis zum Atomgewicht 150) waren 4 Lücken vorhanden. Drei von diesen, für welche Mendelejeff die chemischen und physikalischen Eigenschaften vorausgesagt hatte, sind inzwischen durch Entdeckung des Scandium, Gallium und Germanium ausgefüllt. Wir schliefsen hier mit den Worten des Verfassers: »Das sichere Voraussagen der Eigenschaften von noch unbekannten Elementen auf Grundlage dieser Tabelle, und damit zugleich das Vorauswissen der quantitativen Zusammensetzung ihrer noch gar nicht dargestellten Verbindungen wird für immer mit zu den glänzendsten Leistungen auf dem Gebiete der Chemie gehören.«

Boppard a/Rh. Julius Redlich

II Pädagogisches

Henke, Oskar, Schulreform und Stenographie. Mit 4 stenographischen Beilagen. Berlin, Reuther & Reichard 1899. 73 S. Preis 1,50 M.

»Für mich kommt es darauf an zu zeigen, dafs die Einführung des stenographischen Unterrichts in die höhere Schule mit Notwendigkeit durch die Entwicklung von Unterricht und Erziehung begründet ist«. »Aber ich mufs, wenigstens im Umrifs, die Grundlagen für die Umgestaltung des höheren Schulwesens erörtern, um auf die Frage nach der Einführung der Stenographie in die höhere Schule eine befriedigende Antwort geben zu können« (S. 10). Die Vorbemerkungen sind so ausführlich gehalten, dafs volle 33 von den 73 Seiten der Schrift ihnen gewidmet sind; wir verweisen für die 40 Seiten, die das Hauptthema behandeln und zum Teil recht wertvolle Bemerkungen über die Kulturbedeutung der Stenographie und über die Möglichkeit ihrer Nutzbarmachung für die Schule enthalten, auf des Verfassers eigene Ausführungen und wollen nur bei den Gedanken und Forderungen des einleitenden Teiles etwas länger verweilen.

Henke ist »ein entschiedener und begeisterter Vertreter des humanistischen Gymnasium« (S. 11); für seine Auffassung der Frage nach der Berechtigung verschiedener höherer Schularten ist mafsgebend die Anschauung, dafs »die Zeit, da die griechisch-römische Kultur ihre Aufgabe erfüllt haben wird, noch nicht da ist, sich aber in ihren Vorboten gewaltig geltend macht und schon jetzt ihr Recht heischt« (S. 11). Das »kostbarste Gut des alten Gymnasiums, die Erziehung zu selbständiger Arbeit«, findet Henke — nicht mit Unrecht — durch die Entwicklung der letzten Jahre —« heillos geschädigt (S. 20)«; erklärt er sich gegen die verweichlichende Wirkung, die der Mifsbrauch des Schlagworts »Überbürdung« ausgeübt hat, und man kann ihm darin nur beistimmen: die Überbürdungsangst hat uns etwas zu sehr nachgeben lassen in Bezug auf die Handhabung des kategorischen Imperativs auf der Schule und in Bezug auf die hohe Ansetzung der Ziele, die in sittlicher und geistiger Hinsicht »gesund« ist, auch wenn oder vielmehr gerade weil die Erreichung dieser Ziele etwas Schweifs kostet; weniger dem Umfang, als dem qualitativen Charakter der Zielleistungen unserer höheren Schulen gegenüber, wie sie zahlreiche Schulreformer fordern, kann einem wohl das Wort »Unterbürdung« auf die Zunge kommen ....

Henke stellt 3 Forderungen auf, an deren Erfüllung ihm eine gesunde Reform des höheren Schulwesens unerläfslich gebunden zu sein scheint: 1. Das gesamte Schulwesen mufs Reichssache werden, 2. die Selbstverwaltung mufs zur Durchführung kommen, und 3. das höhere Schulwesen und das Volksschulwesen müssen organisch miteinander verbunden werden. Die erste Forderung ist bei Henke nicht so zu verstehen, als ob durch ganz Deutschland hindurch schablonisiert werden sollte: im Gegenteil, auch Henke redet der Anpassung an die lokalen Verhältnisse mit Recht wiederholt das Wort; es kann sich also in seinem Sinne nur um freie Verständigung über die Grundfragen des Schulwesens handeln, wenn er die Beseitigung des »Partikularismus der Einzelstaaten auf dem Gebiete des Schulwesens« verlangt: ich habe an andrer Stelle (Umschau v. 1. Jan. 1900 S. 17) ausgesprochen, dafs mir der erfüllbare Teil des Wunsches nach Herstellung der Einheitlichkeit des Schulwesens im deutschen Reiche die auch aus anderen Gründen sehr wünschenswerte Schaffung eines Reichsschulmuseums zu sein scheint, das als freie wissenschaftliche Anstalt dem in seinem Wirkungskreis bekanntlich sehr beschränkten Institut der Reichsschulkommission zur Seite treten würde und in seiner Arbeit die Grundlage für manche freie Verständigung über pädagogische Fragen zwischen den verschiedenen deutschen Staaten bilden könnte.

Auch Henkes zweiter und dritter Forderung wird man, wenigstens grundsätzlich, gewifs gern zustimmen; was die organische Verbindung des Volksschulwesens mit dem höheren Schulwesen betrifft, so wundere ich mich, dafs der Verfasser nicht den grofsen Schritt in der Richtung auf dieses Ziel hin hervorhebt, den der gemeinsame Unterbau der höheren Schulen bedeutet. Freilich hat er von dem »Reformgymnasium« nach Frankfurter System (S. 21 f. Anmerk.) sich eine Vorstellung gemacht, die mit der Wirklichkeit so gut wie nichts gemeinsam hat, und seine Bemerkungen gegen den Reinhardtschen Plan sind — ganz abgesehen von der Anfechtbarkeit des Ausdruckes »wunderliches Experiment«, den wir nicht aurificis statera abwägen wollen — in allem Wesentlichen wohl auf mangelnde Kenntnis sowohl der pädagogischen Grundgedanken des Frankfurter Lehrplans wie der thatsächlichen Lehrer- und Schülerverhältnisse an der Frankfurter Anstalt zurückzuführen. Aber sehr beherzigenswert und allein schon für die Methodik zahlreicher Fächer in den unteren Klassen der höheren Schulen den richtigen Weg bezeichnend ist m. E. die Forderung Henkes, dafs »höhere Schule und Volksschule aufs innigste miteinander verbunden sein sollten«; die Direktoren der höheren Schulen pflegt ihr Weg nur dann in die Volksschule zu führen, wenn sie für die eigene Anstalt an ihr einen Elementarlehrer suchen, dem wissenschaftlichen Lehrer an der höheren Schule aber tritt das Leben der Volksschule nur dann in seinen Gesichtskreis, wenn er am Anfang der Sexta neben den auf der Vorschule vorgebildeten Schülern die Knaben unterrichtet, die aus der Volks- und Mittelschule herkommen. Henke beanstandet mit Recht, dafs Volksschulwesen und höheres Schulwesen in der Praxis so völlig isoliert nebeneinander hergehen.

Frankfurt a/M. Julius Ziehen

Dr. Julius Ziehen, Kunstgeschichtliches Anschauungsmaterial zu Lessings Laokoon. Bielefeld und Leipzig, Verlag von Velhagen und Klasing, 1899. IV. 64 S. mit 58 Abbildungen. Preis 1,80 M.

Gern benutze ich die freundliche Aufforderung des geehrten Herausgebers dieser Zeitschrift, um dem vorstehend genannten Buche, das zum Teil zuerst als Programm der Wöhlerschule für Ostern 1899 erschienen ist, einige Begleitworte mitzugeben; ich kann dabei für den Leserkreis dieser Zeitschrift zu meiner Freude an die treffenden Bemerkungen anknüpfen,

ed by Google

mit denen Alfred Rausch im Eröffnungsheft der Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik (1894 I S. 47 ff.) gegenüber Konrad Langes Bedenken für die Beibehaltung des Lessingschen Laokoon als Gegenstand der Schullektüre eingetreten ist: sind auch seit 1894 noch wiederholt Stimmen laut geworden, die die von Lange vorgetragenen Bedenken erneuern oder erweitern, so ist doch im grofsen und ganzen der Wert des Laokoon für die aus diesen Anfechtungen — schärfer geprüft und zu klarerem Verständnis gebracht — unbestritten hervorgegangen, und gerade das vorige Jahr hat in Rethwischs schöner Abhandlung »Über den bleibenden Wert des Lakoon« (Berlin, Verlag von Gärtner, Heyfelder) dem Lehrer ein wertvolles Mittel in die Hand gegeben, zu verständnisvoller Verwertung der Lessing'schen Schrift durchzudringen.

Auch das »Kunstgeschichtliche Anschauungsmaterial zu Laokoon« will im Dienste einer solchen Verwertung stehen; nicht nur das Verständnis für die Gesetze der Dichtkunst, sondern auch ein gleiches für die der bildenden Kunst sollen nach Anschauung des Herausgebers die Schüler unter der Anleitung eines geschickten Lehrers aus dem Lesen des Lessingschen Buches gewinnen; dazu bedarf es eines Anschauungsmaterials, das, weit hinausgehend über den ziemlich engen Kreis der von Lessing selbst herangezogenen Kunstwerke, an hervorragenden oder für die Einzelfrage besonders bezeichnenden Werken aller drei Hauptzweige der bildenden Kunst die Lessing'schen Gedankengänge zu verfolgen und zu erweitern ermöglicht. Die Reihenfolge der Abbildungen ist so wenig systematisch, als es die von Lessings Gedankengängen im Laokoon selber ist; aber den äufseren Rahmen einiger weniger kunstgeschichtlichen Hauptdaten sollte der Geschichtsunterricht von Quarta an jedem Schüler allmählich zu eigen machen, und die Grundzüge des Systems der bildenden Künste sind den Schülern, soweit sie sie nicht nach Prima mitbringen, mit wenigen Worten ausreichend klar zu machen.

Das »Anschauungsmaterial«, wie es in meiner Bearbeitung vorliegt, soll nicht blofs der Schule dienen; vor allen Dingen müfste m. E. auf der Universität schon jedem Lehrer des Deutschen Gelegenheit gegeben werden, unter sachverständiger kunstwissenschaftlicher Leitung in Vorlesungen oder Seminarübungen den Laokoon durchzudenken. Paul Brandt hat in einem kürzlich erschienenen beachtenswerten Programm über »Vorschläge für den Kunstunterricht an Gymnasien« (Städt. Gym. mit Oberrealschule zu Bonn, Ostern 1900) die Frage aufgeworfen, »ob nicht die Schaffung einer neuen Nebenfakultas für Kunstgeschichte angezeigt erscheint«: jedenfalls braucht — nicht nur er, aber er vor allen — der Lehrer des Deutschen ein gewisses Mafs von Verständnis für künstlerische Fragen und für die kunstgeschichtliche Entwicklung — und das nicht nur, damit er den Laokoon richtig erklären kann, sondern damit er der gesamten, nicht zum wenigsten auf die Bildung des Geschmackes abzielenden Aufgabe des deutschen Unterrichtes gewachsen ist.

Wenn für den Gebrauch in Universitätsvorlesungen oder -übungen das Buch vielleicht etwas reichhaltiger sein sollte, so geht es auf der anderen Seite in seinem Bilderkreise vielleicht etwas über die Erfordernisse eines normalen Primaunterrichtes hinaus; der erste Entwurf, der in ihm vorliegt, sollte zunächst die Anknüpfung nach beiden Seiten suchen; vielleicht giebt die Rücksicht auf die Universitätsbedürfnisse mir einmal Anlafs, das Buch mit wissenschaftlichem Apparat zu versehen und in seinem Anschauungsmaterial zu erweitern, so dafs es neben Blümners Laokoonausgabe, die zum Teil ganz andere Zwecke verfolgt, die Grundlage der Deutung und mehr noch der weiterdeutenden Ausgestaltung der Lessingschen Gedankengänge sein kann; für die Schule aber möchte ich wünschen, dafs eine auf Betrachtung von Kunstwerken

Digitized by Google

ausgehende Fortführung des sog. Anschauungsunterrichtes in den deutschen Lehrstunden von Sexta an und dafs daneben die einschlägige kulturgeschichtliche Belehrung im Geschichtsunterricht der Art der Laokoonlektüre nach der Seite der bildenden Kunst hin den Boden bereite, in deren Dienst auch das hier besprochene Buch stehen will.

Frankfurt a/M. Julius Ziehen

Max C. P. Schmidt, Realistische Stoffe im humanistischen Unterricht. Leipzig, Dürr. 1900. (1 M.)

Den Vorschlag des Verfassers, eine »realistische Chrestomathie aus der Litteratur des klass. Altertums« in den höheren Schulen einzuführen, haben wir in der Besprechung seiner ersten Broschüre VII. Jahrg., 3. Heft als eine dankenswerte Anregung begrüfst, wobei wir es freilich als Verstiegenheit bezeichnen mufsten, darin die einzige Rettung des altsprachlichen Unterrichts zu erblicken. Davon dafs aber gerade in unserer Zeit eine solche Erweiterung des Unterrichts aufserordentlich wünschenswert wäre, hat uns die zweite Broschüre noch mehr überzeugt. Ein feinsinniger Kenner und Werter des klass. Altertums führt hier die Feder. Kein Freund der alten Sprachen wird die Betrachtungen über die Kultur und Sprache der Alten, über den Nutzen des stilistischen Unterrichts im Lateinischen ohne freudige Zustimmung lesen. Der Lehrer wird aus den allenthalben gebotenen Beispielen sich manches für seinen eigenen Unterricht anmerken. Was der Verfasser erläuternd zu seiner Chrestomathie sagt, von der das erste Bändchen erschienen ist mit genauen Anmerkungen, Gliederungen, Inhaltsangaben, Einleitungen und Figurentafeln, läfst uns lebhaft wünschen, es möchten sich an jedem Gymnasium für die Benutzung dieses Büchleins die nötige Zeit und der rechte Lehrer finden. Könnte übrigens nicht beides ebenso gut der mathematisch-naturwissenschaftliche Unterricht hergeben, wie der schon tüchtig bepackte philologische? Diese Chrestomathie und die von Wilamowitz zu erwartende könnten eine segensreiche Befruchtung der humanistischen Schulstudien bedeuten, zu der wir uns Glück wünschen dürfen. Ebenso wünschte Rezensent, dafs, was der Verfasser über die Extemporalien und ihr falsches Übergewicht sagt, allmählich auch bei den Direktoren Anerkennung fände. Und wenn der Verfasser eine lebhaftere Verständigung zwischen Eltern und Schule für dringend nötig hält, so stimmt ihm der Rezensent völlig bei; nur gehört er zu den Ketzern, die eher in den bislang nur bespöttelten »Elternabenden« als in der Presse einen Weg zu diesem Ziele erkennen. Die anregende Broschüre sei allen Gymnasiallehrern, auch den Mathematikern, warm empfohlen.

Frankfurt a/M.

Merian-Genast

August Braasch, Wie bringt man einen Schüler durchs Gymnasium, ohne dafs er »sitzen bleibt« oder sich überanstrengt? Ein unentbehrlicher Ratgeber für Eltern. Lübeck 1896. (1,50 M.)

Der unerfreuliche Eindruck, den schon der marktschreierische Titel hervorruft, wird durch die oberflächliche Behandlung der pädagogisch bedeutsamen Frage des Sitzenbleibens nicht aufgehoben. Späterer Eintritt in die Sexta und Einschieben eines Jahres Privatschule zwischen Vorschule und Gymnasium, wo das Sextaner-Pensum im Deutschen und »Chemie des täglichen Lebens« (!) im Vordergrund stehen, sollen vor der Klippe schützen. Bezeichnend für die oberflächliche Art der Behandlung ist, was der Verfasser über die Bedeutung der lateinischen Sprache vorbringt. Solche Gemeinplätze können auch durch langatmige Abiturientenlisten nur einen höchst fragwürdigen statistischen Aufputz erhalten. Die bedenkliche Einrichtung des Sitzenbleibens, über deren höchst zweifelhaften Wert man sich in Lehrerkreisen oft nicht genügend klar ist, wird durch solche Vorschläge nicht

Digitized by Google

aus der Welt geschafft, die schwierige Frage in nichts gefördert.

Frankfurt a/M. Merian-Genast

Lüer, Die Volksschulerziehung im Zeitalter der Sozialreform, sozialpädagogische Studien. Leipzig, Verlag von E. Wunderlich. 1899. 324 S. Preis 3 M.

Der Verfasser beginnt mit dem Erziehungsziel und stellt als dasselbe »möglichst rationelle Einführung in die Kultur der Gegenwart« auf. Damit ist die Bahn gekennzeichnet, die das Buch einschlägt; wer nur einen Funken Idealismus besitzt, wird diesen Weg nicht mitgehen, wer davon überzeugt ist, dafs die Einzelpersönlichkeit als solche auch Wert hat, dafs die Personen das Primäre, die gesellschaftlichen Beziehungen nur das Sekundäre sind (Wilk), wer in Jesus das Persönlichkeitsideal sieht, mufs sich mit Widerwillen von dieser öden Bedürfnispädagogik abwenden. Nicht »Glückseligkeit ist von jeher das Ziel des Lebens gewesen«, sondern sittlich-religiöse Veredelung der einzelnen unsterblichen Seele. Wir leben doch in einer durchaus nicht idealen Gesellschaft, also kann sie resp. die Einführung in sie nicht als Erziehungsziel gelten, sondern dies mufs viel höher und weiter hinausgerückt werden. Was ist das für ein vager, sich stets ändernder, überall verschiedener Begriff »Segnungen der Kultur«? Das Erziehungsziel kann nur die normative Ethik geben. Sie stellt die Ideale der Persönlichkeit und der beseelten Gesellschaft auf, nicht dafs sie erreicht werden könnten, sondern dafs man sich ihnen annähere. Einführung in die nationale »Gegenwartskultur« (?) ist ein viel zu niedriges Erziehungsziel (oder »Bildungsziel«?). Ganz bezeichnend ist es, dafs niemals der Familie als des Hauptfaktors der Erziehung gedacht wird. Der Verfasser sieht eben die Schule nicht als Hilfsorganismus der Familie, sondern nur als Staatsinstitution an. Infolge jenes Erziehungsziels bezeichnet Lüer den Religionsunterricht als eine Vorführung der Kultusformen der Gegenwart und der Vergangenheit, er will deshalb keine Trennung des Religions- und des Geschichtsunterrichts. Der deutsche Unterricht reduziert sich ihm auf die praktische Aneignung richtigen Sprechens, des Schreibens überhaupt und des orthographischen im besonderen. Die Litteratur resp. die Vermittelung ihrer Produkte weist er der entsprechenden Geschichtsepoche zu. Dem idealen Bildungswert der einzelnen Fächer wird der Verfasser nicht gerecht, da er alles durch die Bedürfnisbrille ansieht. Ästhetische Hebung bedeutet ihm Hebung der Produktion. Zeichnen ist ihm fast nur Handfertigkeit, nötig für's Erwerbsleben. Es soll möglichst nur das gezeichnet und ausgemessen werden (Formenlehre), was die Bekanntmachung mit dem gewerblichen Leben fordert (S. 53). Er fragt auch beim Geschichtsunterricht zuerst nach dem praktischen Bedürfnis (Geschichtsmaterialismus); er sieht nicht mit Goethe die Begeisterung als das Beste desselben an, sondern die Darstellung der Entwicklung der wirtschaftlichen Kultur. Es kommt hier eben der Gegensatz hie Ranke, hie Lamprecht wieder einmal zu Tage. Gewifs ist die Forderung der Berücksichtigung der Kulturgeschichte eine berechtigte, und sie ist von den Herbartianern seit lange erhoben, aber doch nur insoweit, als sie zum Verständnis der Handlungsweise der grofsen vorbildlichen Persönlichkeiten der Geschichte erforderlich ist. Dem Verfasser ist Hauptzweck des Geschichtsunterrichts, das Verständnis der Gegenwart zu erleichtern. So fragt Lüer bei allen Fächern nach dem praktischen Bedürfnis; es würde zu weit führen, alle Einzelforderungen zu kritisieren. Auch die ästhetische Seite der Bildung würdigt er nur nach der kulturellen Bedeutung: das geht so weit, dafs er als Zweck des Singenlernens auch die Möglichkeit der Teilnahme an einem Gesangverein hinstellt. Die Vertreter des Handfertigkeitsunterrichts werden entschieden sich dagegen verwahren, dafs

Digitized by Google

derselbe aus dem Bestreben hervorgegangen sein soll, den Knaben eine Vorbildung für das gewerbliche Leben zu geben.

Der Verfasser giebt dann den Versuch eines einheitlichen Lehrplans der Erziehung zur Kultur. »Alle Lehrstücke müssen den Bedürfnissen des täglichen Lebens mittelbar oder unmittelbar entsprechen.« Nackter und krasser ist die Nützlichkeitspädagogik noch nicht proklamiert worden. Natürlich ereifert sich Lüer über das einseitige moralische Bildungsprinzip der Jünger Herbarts, auf die er sehr schlecht zu sprechen ist, die er schon als Vertreter einer abgethanen Episode in der Geschichte der Pädagogik ansieht. Leider finden sich viele Mifsverständnisse, die zu widerlegen nunmehr nicht mehr nötig sein sollte. Er ist Anhänger der konzentrischen Kreise in geradezu lächerlichem Umfang (vgl. S. 127 unten), er sieht im »Herbartianischen Lehrplan« eine sehr bedauerliche Reaktion. Nur in der Opposition gegen die Einheitslosigkeit des Lehrplans erblickt er einen Fortschritt, den die Herbartsche Richtung herbeigeführt. Herablassend erkennt er auch an, dafs die Herbartianer in der praktischen Pädagogik einiges Gute zu Tage gefördert haben. Lüer giebt dann nach einer Kritik der verbreitetesten didaktischen Theorieen (in der Beurteilung der Herbartischen S. 148 sind wieder viele längst widerlegte Irrtümer; er weifs noch nicht einmal, was eine methodische Einheit ist!) eine eigene allgemeine und spezielle Didaktik, in der vieles aus der Herbartischen Schule übernommen ist. Sein Lehrplanschema umfasst: A. Ortskunde: a) Wirtschaftskunde: 1. Produktionskunde, 2. Gesundheitslehre und -pflege, 3. Handelskunde, 4. Sprachunterricht; b) Verwaltungskunde: 1. Rechtskunde, 2. Kulturlehre; c) ästhetischer Unterricht: Gesang; B. Weltkunde (enth. Geogr. in organ. Verbindung mit Geschichte). In der speziellen Didaktik zeigt der Verfasser grofse Belesenheit. Wertvoller aber als alle die sehr weitschweifigen Besprechungen der Forderungen, Vorschläge, Neuerungen in den einzelnen Fächern wäre die Aufstellung eines ordentlichen Lehrplans gewesen. Ein solcher wird stets der beste Prüfstein für die Theorie sein, und der fehlt! Sein Fehlen scheint mir der Hauptbeweis für die Undurchführbarkeit des aufgestellten Systems zu sein. Wenn der Verfasser ihn wird erscheinen lassen, wird man sich näher mit seiner Didaktik auseinandersetzen können. Da er die bisherige Fächereinteilung ganz umwirft, wird seine Stoffverteilung sehr schwierig werden, z. B. fordert er S. 233, dafs der Rechenstoff nur dort und dann getrieben wird, wo der Stoff als Selbstzweck eine Anschliefsung fordert. Grofse Schwierigkeit dürfte ihm auch die Aufstellung der Stoffe für sein Lesebuch werden, das »ein achtteiliges konzentrisch sich abstufendes Materialienbuch sein soll, das den Wissensstoff dem allgemeinen kulturunterrichtlichen Schema entsprechend verteilen müfste, also nach den wirtschaftskundlichen Gebieten der Produktionslehre, der Gesundheits- und Handelslehre, nach den verwaltungskundlichen Zweigen der Rechtskunde und der Kultuslehre und nach dem in der Volkskunde zur Darstellung kommenden Gebiete der Fernverkehrslehre, das in dem geographisch-geschichtlichen Stoff natürlich auch den religionsgeschichtlichen zu bringen hätte, in Verbindung mit dem zugehörigen ästhetischen Stoffe, der auch in die anderen Gebiete einzuweben wäre.« Diesen Stoff genau auf die Jahresstufen zu verteilen, wird sehr schwierig sein. Also ganz abgesehen von dem für uns ganz unannehmbaren Erziehungsziel müssen wir vom Verfasser praktische Arbeiten zum Lehrplan, wie sie seitens der Herbartianer zu ihrem Lehrplan in grofser Zahl vorliegen, fordern, damit die Durchführbarkeit seines Systems in der Praxis erprobt werden kann.

Lauscha Schubert

Tischendorf und **Marquard**, Schuldirektoren. Präparationen für den Unterricht an einfachen Fort-

Digitized by Google

bildungsschulen. III. Teil. Das 3. Fortbildungsschuljahr. 2,80 M.

Das Fortbildungsschulwesen, erst seit etwa 3 Jahrzehnten durch Gründung der obligatorischen Fortbildungsschule in Schwung gebracht, nimmt natürlich an den methodischen Wandelungen, die die Unterrichtsfächer der Volksschule betreffen, teil. Doch besteht für jene, als die spätergeborene, die wohlbegründete Aussicht, dafs die Periode der Irrungen kürzer sein und ein Zustand verhältnismäfsiger Reife und Zulänglichkeit rascher eintreten werde, als es in der langen Entwickelung der Volksschule möglich war. Der Jugendirrtum der Fortbildungsschule war, dafs sie die »erworbenen Kenntnisse und Fertigkeiten« befestigen und erweitern sollte. Man setzte also ganz natürlich das Lesen der Volksschule, das Rechnen, die Formenlehre, das Zeichnen, die Naturkunde mit denselben Lesebüchern, Rechenheften etc., nach derselben Methode fort und erstrebte ebenso wie in der Volksschule nach dem damaligen durchschnittlichen Stand der pädagogischen Einsicht eine mehr logische Bearbeitung und Bewältigung der Lehrstoffe — Definitionen von Begriffen, Bildung von Systemen aus solchen Begriffen. Diese Praxis konnte natürlich den angehenden Gemeinde-, Staats- und Weltbürgern, den werdenden Gewerbetreibenden und künftigen Haushaltungsvorständen ganz und gar nicht genügen. Ohne selbst sagen zu können, wo der Schuh drückte, brachte man eben der neuen Zwangseinrichtung Hals entgegen und leistete möglichst Widerstand. Glücklicherweise kam bald die Zeit, wo in der Methodik der Volksschulfächer neuer Geist und Leben einzog: Die Grundsätze, bei der geistigen Ausbildung den Erfahrungsschatz der Schüler zu erforschen und zu verwerten, den Unterrichtsstoff aber möglichst als ein wohlverbundenes Ganze an die Schüler heranzubringen, brachten einen engen Anschlufs an das Leben zuwege, und jetzt kann man fast sagen, es bestehe eine förmliche Flucht vor dem, was nicht belebt und beziehungsvoll, sondern nur räumlich verknüpft, nur logisch gegliedert ist. Dieser Umschwung kam erst recht der Fortbildungsschule zu gute; ja die Grundsätze sind hier schon sehr schnell beim andern Extrem angelangt, indem vielfach weitgehende Scheidung nach Gewerben und rein fachmäfsiger Unterricht gefordert wird und im Unterricht überhaupt nur zugelassen werden soll, was »unter den Gesichtswinkel des Berufs fällt«.

Vom neuen Geiste erfüllt ohne die neuesten Übertreibungen zeigen sich die vorliegenden »Präparationen«. Als Konzentrationspunkte, um den Unterricht zu einem möglichst geschlossenen Ganzen zu machen, ist anderweitig die Heimat, auch die Person des Fortbildungsschülers selbst vorgeschlagen worden. Hier ist es der Tischlermeister Kurt Walther, in dessen Geschäfts- und gesellschaftliche Verhältnisse wir eingeführt werden, wobei sich wie von selbst Verträge, Eingaben an Behörden, Bewerbungen, Protokolle als deutsche Stoffe, Steuersachen, Gemeindeangelegenheiten, Buchführung, Arbeiterschutzgesetzgebung, Versicherungswesen, Wertpapiere aus der Volkswirtschaft als Stoffe für den Rechenunterricht ergeben.

Nicht konzentriert, sondern isoliert dem Lesebuche entnommen, ist der Abschnitt »Aus dem Gebiete der Gesetzeskunde und Volkswirtschaftslehre« mit 8 Präparationen, »Aus dem Gebiete der Naturlehre« mit 3 und »Aus dem Gebiete der Gesundheitslehre« mit 2 Präparationen. Wie leicht zu bemerken, fehlt leider die eine hervorragende Beziehung, die des Schülers oder vielmehr seines Berufs — Landwirtschaft oder Gewerbe — zur Natur, während die andere, die Beziehung des Berufs zum Menschen, ausführlich dargestellt ist. Die Verfasser können geltend machen, sie wollten Präparationen bieten und keinen Lehrplan; aber doch würde, wenn jener Mangel nicht wäre, mit Hilfe ihrer Präparationen leicht ein vollständiger Lehrplan herzustellen sein.

Die Präparationen sind für das 3. Fort-

Digitized by Google

bildungsschuljahr geschrieben; sie lassen sich aber sicher auch im 2., wo das 3. fehlt, verwenden. Band I des Präparationswerkes (1. Schuljahr) bietet, wie Seite IX mitgeteilt wird, im Rechnen »die 4 Spezies mit ganzen Zahlen. — Die Dezimalbruchrechnung. — Die gemeinen Brüche« — in der Formenlehre die »Längen«, Rechteck, Quadrat bis zum unregelmäfsigen Vieleck. Band II stellt für das 2. Schuljahr u. a. in Formenlehre auf: Körpermafse, Würfel bis Kugel, in Deutsch: Die öffentliche Anzeige, die Bestellung ... Mahnbrief ... Schuldschein etc. Darin steckt ein Quantum Repetition (die 4 Spezies stehen im Lehrplan des 3. u. 4. Schuljahres der Volksschule!), das recht nachteilig werden kann. Band I und II stehen nicht wie Band III auf der Höhe der Zeit; dafs man dem Gaumen des Fortbildungsschülers nicht wieder mit den Dingen kommen darf, die dieser schon einmal verdaut hat, dafs die neuen Schläuche gebieterisch neuen Most fordern, ist eine billig zu habende Erkenntnis, und wozu giebt es eine immanente Repetition?

Steinach, S.-M. M. Schmidt

Wohlrabe, Der Lehrer in der Litteratur. Beiträge zur Geschichte des Lehrerstandes. Freiburg i/Br., Waetzel.

Es war ein sehr guter Gedanke, die Entwicklung des Volksschullehrerstandes und seine Einschätzung im Spiegel der Litteratur dem deutschen Publikum zu zeigen. Der Verfasser ist dann auch diesem Gedanken mit viel Sachkenntnis und feinem Verständnis nachgegangen. Er hat fleifsig gesammelt von Jung Stilling an bis auf Sudermann, zweckmäfsig ausgewählt und sinnig geordnet. So hat er ein höchst anziehendes Buch geschaffen, das mehr als eine trockene Geschichtsdarstellung den Leser zu fesseln und ihm die verschiedenen Auffassungen des Lehrerberufes, seiner Leiden und Freuden im Wechsel der Zeiten nahe zu rücken vermag. Es ist viel an dem Lehrerstand gesündigt worden, an dem Stand, dem 95% der Kinder unseres Volks acht Jahre lang anvertraut werden. Wenn Dörpfeld eine Leidensgeschichte der Volksschule schreiben konnte, so kann mit demselben Recht auch eine Leidensgeschichte des Lehrerstandes geschrieben werden. Das vorliegende Werk von Dr. Wohlrabe liefert einen wichtigen Beitrag hierzu. Aber es wäre doch zu einseitig, wenn man die Entwicklung des Lehrstandes und seine Einschätzung nur unter dem Gesichtspunkt des Duldens ansehen wollte. Es fehlen die Lichtseiten nicht; sie treten im Verlauf des 19. Jahrhunderts mit steigender Klarheit hervor, wenn auch zuweilen wieder Stimmen laut werden, die ins 18. Jahrhundert hinein gehören. Denn dafs der Lehrerstand selbst grofse Fortschritte gemacht, dafs er — worauf Dörpfeld fortgesetzt drängte — innerlich zu wachsen und auszureifen grofse und andauernde Anstrengungen machte, das blieb ja manchem Fernstehenden verborgen. Andere wollten es nicht sehen. Das vorliegende Werk hat darum auch diese Aufgabe zu vollbringen: Den Gegnern und Verächtern des Lehrerstandes zu zeigen, dafs ein Volk sich ehrt, wenn es diejenigen achtet, denen es sein Bestes, die heranwachsende Jugend, anvertraut.

Jena W. Rein

FACHPRESSE

I Aus der philosophischen Fachpresse

Falckenbergs Zeitschrift für Philosophie und philosophische Kritik. 1900. 116 Bd. 2. Heft.

Inhalt. Erich Adickes (Kiel), Ethische Prinzipienfragen (Fortsetzung). — Franz Erhardt, Psychophysischer Parallelismus und erkenntnistheoretischer Idealismus. — Rezensionen: G. Schneider, Die Weltanschauung Platos, dargestellt im Anschlusse an den Dialog Phädon. — K. Ritter, Platos Gesetze: a) Darstellung des Inhalts, b) Kommentar zum griechischen Texte. — H. Siebeck, Aristoteles. — Eugen Kühnemann: W. Lutoslawski, The origin and growth of Platos Logic. — Neu eingegangene Schriften. — Bibliographie. — Aus Zeitschriften.

Kantstudien. Von Vaihinger. V. 1.

Inhalt. M. Wartenberg, Sigwarts Theorie der Kausalität im Verhältnis zur Kantischen. Eine Festgabe zum 28. März 1900. I. — E. von Hartmann, Kant und der Pessimismus. — F. Medicus, Ein Wortführer der Neuscholastik und seine Kantkritik. — A. Pfannkuche, Der Zweckbegriff bei Kant. — H. Vaihinger, Die Neue Kantausgabe: Kants Briefwechsel. — R. Richter, Ein ungedruckter Fichtebrief. — A. Palme, Ein Besuch Karamsins bei Kant. — E. Wille, Über einige Textfehler in Kants Widerlegung des Idealismus. — Selbstanzeigen.

Natorps Archiv für systematische Philosophie. VI, 3.

Inhalt. Eduard von Hartmann, Zum Begriff des Unbewufsten. — Ernst Mally, Abstraktion und Ähnlichkeits-Erkenntnis. — W. Freytag, Über Rankes Geschichtsauffassung und eine zweckmäfsige Definition der Geschichte. (Schlufs.) — Adolf Müller, Die Metaphysik Teichmüllers. (Schlufs.) — Jahresbericht über sämtliche Erscheinungen auf dem Gebiete der systematischen Philosophie. Theodor Lipps, Dritter ästhetischer Litteraturbericht. — Bei der Redaktion eingegangene Schriften. — Zeitschriften.

Gutberlets Philosophisches Jahrbuch. 13. Jahrgang, 3. Heft.

Inhalt. I. Abhandlungen: E. Rolfes, Neue Untersuchung über die platonischen Ideen. — J. Donat S. J., Zur Frage über den Begriff des Schönen. — J. Geyser, Die erkenntnistheoretische Grundlage des Wissens bei Cartesius. (Schlufs.) — J. Baur. Die aktuell unendliche Zahl in der Philosophie und in der Natur. — W. Engelkemper, Die Lehre Saadia Gaons über die »Aufhebung des Gesetzes«. (Schlufs.) — II. Rezensionen und Referate: G. F. Lipps, Grundrifs der Psychophysik, von C. Gutberlet. — N. Cossmann, Elemente der empirischen Teleologie, von L. Schütz. — C. Stumpf, Der Entwicklungsgedanke in der gegenwärtigen Philosophie von C. Gutberlet. — G. J. Liesker, Über die Berechtigung der antimonistischen Tendenzen innerhalb der staatl. Gesellschaft, v. dem-

selben. — J. Bumüller, Das menschliche Femur nebst Beiträgen zur Kenntnis der Affenfemora, von demselben. — W. Schneider, Göttliche Weltordnung und religionslose Sittlichkeit, von Fr. Schmid. — W. Windelband, Platon, von J. W. Arenhold. — M. de Wulf, Histoire de la philosophie médiévale, von Chr. Schreiber. — Beiträge zur Geschichte der Philosophie des Mittelalters, II. Bd., 6. Heft: Cl. Bäumker, Die Impossibilia des Siger von Brabant, von J. A. Endres. — L. Roure S. J., Doctrines et Problèmes, von J. D. Schmitt. — III. Philosophischer Sprechsaal: V. Cathrein S. J., Nochmals zur Begriffsbestimmung des sittlich Guten (Schluſs). — Ph. Kneib, Nochmals die Willensfreiheit und die innere Verantwortlichkeit. — IV. Zeitschriftenschau.

Commers Jahrbuch für Philosophie und spekulative Theologie. XV, 1.

Inhalt. Die Einheit des Organismus und die Zellenforschung. Von Kanonikus Dr. Michael Glofsner in München. — De scientia speculativa et practica. Scripsit P. Gregorius de Holtum O. S. B. monasterii Pragensis. — Zur neuesten philosophischen Litteratur. (Vgl. Bd. XIV, S. 442.) Windelband, Cossmann, Deutschtümler, Marcus. Von Kanonikus Dr. M. Glofsner. — Dr. Franz v. P. Margott als Thomist. Ein Beitrag zur Theologiegeschichte des XIX. Jahrhunderts. Von Martin Grabmann in Neumarkt (Bayern). — Zur Reform der theologischen Studien. Von Dr. Ernst Commer. — Erasmiana. Beiträge zur Korrespondenz des Erasmus von Rotterdam mit Polen. (Forts. von Bd. XIV, S. 331.) Mitgeteilt von Lic. Casimir von Miaskowski in Posen. — VII. Litterarische Besprechungen.

Mind a quarterly Review of Psychology and Philosophy. Edited by Dr. G. F. Stout, With the Co-operation of Professor H. Sidgwick, Dr. E. Caird, Professor Wand and Professor E. B. Titchener. New Series, No. 35. July 1900.

Contents. Dr. G. E. Moore, Necessity. — Mrs. Sophia Bryant, The Double Effect of Mental Stimuli; a Contrast of Types. — Dr. C. S. Myers, Vitalism: a Brief Historical and Critical Review (II. Conclussion). — A. K. Rogres, The Absolute of Hegelianism. — Prof. G. J. Stokes, Logical Theory of the Imaginary. — Miss. E. E. C. Jones, Dr. Wards Refutation of Dualism. — H. Sturt, The Doctrine of the Summum Bonum; a Criticism. — Discussions: T. Loveday, Perception of Change and Duration-Some Additional Notes. — Critical Notices: W. R. Boyce Gibson, Joseph Petzoldt, Einführung in die Philosophie der Reinen Erfahrung. — J. A. J. Drewitt: H. Höffding, A. Modern History of Philosophy (trans. Miss. B. E. Meyer.) — New Books. — Philosophical Periodicals. — Note: Mr. Maccolls Question on p. 144 of Mind for January, 1900.

Revue de Métaphysique et de Morale. Secrétaire de la Rédaction: M. Xavier Léon. 8. Année, No. 4. Juillet 1900.

Sommaire. Ed. Goblot, La finalité sans intelligence. — G. Sorel, le système des Mathématiques. — L. Dimier, Prolégomènes à l'Esthétique. — Études critiques: H. Delacroix, Sören Kirkegaard. Le christianisme absolu à travers le paradoxe et le désespoir. — Questions pratiques: Ch. Andler, Le rôle social des coopératives (Suite et fin). — Supplément: Nécrologie. — Livres nouveaux. — Revues. — Thèses de doctorat.

Archiv für Geschichte der Philosophie (Ludwig Stein). Berlin 1900. Georg Reimer. XIII. Band, 3. Heft.

Dilthey, Der entwicklungsgeschichtliche Pantheismus. — Müller, Jean Pauls philosophischer Entwicklungsgang. — Saenger, Mills Theodizee. — Jahresbericht von Tocco.

International Journal of Ethics (Burns Weston) Philadelphia 1900. Vol. X, No. 3.

Ely, Nature and significance of monopolies and trusts. — Powers, The ethics of expansion. — Welsh, The ethics of our Philippine policy. — Bosanquet, »Ladies and Gentlemen«. — Bain, Aims

Digitized by Google

and illustrations in practical ethics. — Taylor, The metaphysical problem with special reference to its bearing upon ethics. — Mellone, James Martineau as an ethical teacher. — Discussions. — Book Reviews (Windelband u. a.).

Monatshefte der Comenius-Gesellschaft Herausgegeben von Ludwig Keller. Berlin 1900. R. Gärtners Verlag (H. Heyfelder). Band 9, Heft 3 und 4. März-April 1900.

Kayser, Christian Thomasius als Protestant. — Wynecken, Von Paracelsus zu Böhme. — Kleinere Mitteilungen. — Besprechungen und Anzeigen. — Nachrichten und Bemerkungen.

Revue de l'Université de Bruxelles. Red. p. P. de Reul et M. Sand. Bruxelles Jean Viselé. 5. année, No. 8. Mai 1900.

Errera, Essais de philosophie botanique. — Pergameni, Le sens de l'histoire. — François, A., Michel Bakounine et la Philosophie de l'anarchie. — Variétés. — Bibliographie. — Chronique universitaire.

II Aus der pädagogischen Fachpresse (1899)

Die Frage der »künstlerischen Bildung« wird noch fortgesetzt besprochen. Beiträge dazu liegen vor von Lehmhaus (Ev. Schulbl. 1. 2), Schwarze (Päd. Bl. 8. 9), Hiemann (Leipz. Lehrerztg. 37), Bürner (Bayer. Lehrerztg. 36—39). »Die Lehrplantheorie der Herbartschen Pädagogik« behandelt K. Bodenstein (Päd. Monatsbl. 3. 6. 7). Für die Aufstellung seines Lehrplans sind ihm das Prinzip der kulturhistorischen Stufen und die Konzentration mafsgebend gewesen. Innerhalb dieser Grundsätze ist dem Gesetze der Propädeutik die Wirkung zugewiesen, dafs nicht ein Stoff ausgewählt, vielmehr an einen anderen angeschlossen werde, der noch nicht genügend Apperzeptionsvorstellungen im kindlichen Gedankenkreise vorfindet. Jedoch erscheint es ihm der Konzentration untergeordnet. Die Konzentration behandelt auch eine sehr eingehende Arbeit von P. Staude: »Die einheitliche Gestaltung des kindlichen Gedankenkreises« (D. Bl. f. erz. U. 31—35). Ebenso eingehend betrachtet Dr. Sieler »Methode und Lehrerpersönlichkeit in ihrer Bedeutung für den Gesamterfolg des Unterrichts« (D. Bl. 42—45) »Wissenschaft, Kunst und Praxis des Erziehers« beleuchtet v. Sallwürk (D. Bl. 4—7), während Dr. Keferstein »Die praktische Bedeutung psychologischer Bildung« nachweist (Allg. D. Lehrerztg. 9. 10). »Die Induktion als psychologisches Fundamentalprinzip der gesamten Unterrichtsmethodik« ist der Gegenstand einer Abhandlung von Dr. Mehner (N. Bahn. 9. 10), die die Fruchtbarkeit und Berechtigung des Prinzips zeigt, ohne zu behaupten, dafs die Induktion das einzige Prinzip der Pädagogik sei. Für »Die Wichtigkeit des Anschauens gegenüber dem Denken« legt E. Linde eine Lanze ein (Deutsche Schule 1. 2). »Man sorge dafür«, fordert er, »dafs der Schüler im Unterrichte ein rechtes lebendiges Anschauungsleben lebe, kein abstraktes Denkleben, das im Grunde gar kein Leben ist.« Auch Dr. Bergemann unternimmt eine »Pädagogische Würdigung der Anschauung« (Päd. Ztg. 1. 2). Aus dem Gebiete der Erziehung i. e. S. liegen einige Abhandlungen über unsere »Verwahrloste Jugend« vor (Allg. D. L. 19, 20; 48—51. Hess. Schulztg. 49. 50) und eine sehr tüchtige Beantwortung der Frage: »Wie weit darf und wie mufs der Erzieher das Ehrgefühl der Kinder anregen?« von K. Bodenstein (D. Bl. 20—24).

Wir machen auf das Inserat des Süddeutschen Antiquariates, München, auf der Rückseite des Umschlags aufmerksam.

Druck von Hermann Beyer & Söhne in Langensalza.

LIBRARY OF THE UNIVERSITY OF CA.

Digitized by Google

RETURN TO ➡ **CIRCULATION DEPARTMENT**
202 Main Library

LOAN PERIOD 1 **HOME USE**	2	3
4	5	6

ALL BOOKS MAY BE RECALLED AFTER 7 DAYS

1-month loans may be renewed by calling 642-3405
1-year loans may be recharged by bringing the books to the Circulation Desk
Renewals and recharges may be made 4 days prior to due date

DUE AS STAMPED BELOW

FEB ~~APR 25 1985~~	AUTO. DISC. DEC 12 '86	
3-27-85		
4-27-85		
5-27-85		
8/27		
11/27		
2/27		
5/27		
8/27		
12/16		

UNIVERSITY OF CALIFORNIA, BERKELEY
FORM NO. DD6, 60m, 1/83 BERKELEY, CA 94720

Digitized by Google

Kopie / Copy / Copia